Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 0370188
Centre d'intérêt: 220

Turcotte, Gaston.

EPE : l'école, un problème pour l'enfant?, tome 1 / Gaston Turcotte, Fernand Roy, Claire Turcotte avec la collab. de Jocelyne Roberge-Brassard . -- Sainte-Foy : INRS-Education, 1982.
339 p. ; 28 cm + suppl. (97 f.) + annexe (92 p.).

Sous-titre de l'annexe: Profils d'élèves. Code: R-154 ; R-155 (annexe). Bibliogr.: p. [335]-339.

Cote Dewey: 155.4'24/T933e Cote LC: BF/721

Descripteur(s): *Comportement de l'enfant *Psychologie de l'enfant *Langage de l'enfant *Culture *Milieu scolaire *Rôle de l'école *Rôle de la famille *Adaptation scolaire *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Commission scolaire de Bellechasse (Saint-Charles, Québec)

Rapport d'une recherche consacrée à la perception du triangle élève-école-famille et du mode de vie qui l'anime, cela à partir du point de vue de l'enfant. Les composantes "culture" et "langage" ont été retenues pour cerner le vécu scolaire et familial de l'enfant. Le premier objectif se rattache à l'élaboration de projets éducatifs et vise à une meilleure connaissance des rapports entre l'école et l'enfant. Les autres objectifs sont de donner un double portrait des élèves en cause, tant au plan de ce qu'ils sont qu'au plan de leur performance scolaire. Une annexe est consacrée aux profils d'élèves et à un certain nombre de leurs comportements.

Les auteurs ont construit trois questionnaires consacrés à l'aspect culturel, deux exercices se rapportant au langage et un formulaire de renseignements situationnels généraux (soumis à la direction de l'école). Le premier questionnaire est consacré à la famille, le second à la personnalité "scolaire" et le troisième à la personnalité de base ou statutaire. Les exercices sont axés sur les potentialités de communication et sur la révélation de celles-ci aux plans de l'expression, de la compréhension et de la temporalité. La population retenue est celle des écoles de Saint-Michel et de Saint-Raphaël de la commission scolaire de Bellechasse, soit 195 élèves de quatrième, cinquième et sixième années. L'expérience a eu lieu en 1980-1981.

Le problème que l'école peut ou doit poser pour l'enfant est triple: celui des exigences intellectuelles, celui de la différence de base entre l'école et la famille et celui de la distance culturelle entre ces deux entités. Par rapport à cela, les données recueillies auprès des élèves, tant dans le volet "langage" que dans le volet "culture", fournissent le panorama suivant. L'école paraît bien représenter un problème "général" constant pour une minorité d'élèves assez importante (25% à 35%). Pour la majorité des élèves toutefois,

l'école, sous un aspect ou l'autre, présente un problème qui peut être qualifié de "traitable".

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 03
Auteur de l'analyse: jr

INRS
ÉDUCATION

Institut national de la
recherche scientifique

E D U Q 8370188 A

EPE

L'ÉCOLE, UN PROBLÈME POUR L'ENFANT?

Tome 1

Gaston TURCOTTE
Fernand ROY
Claire TURCOTTE

avec la collaboration de
Jocelyne ROBERGE-BRASSARD

R-154

INRS-Éducation
2383, Chemin Ste-Foy
Ste-Foy, G1V 1T1

Juin 1982

© INRS-INRS-Éducation, 1982

L'ÉCOLE, UN PROBLÈME POUR L'ENFANT

Tome 1

EPE

L'école, un problème pour l'enfant?

Rapport d'une recherche effectuée auprès
des élèves du deuxième cycle du cours
primaire (1980-81) aux écoles

"Le Phare" de Saint-Michel

et

"Arc-en-ciel" de Saint-Raphaël

de

La Commission scolaire de Bellechasse

Équipe de recherche:

Gaston TURCOTTE
Fernand ROY
Jocelyne ROBERGE-BRASSARD
Louis PELLETIER
Céline VEILLET
Jean-Marc DUMAS
Bernard COUET
Simone ROY
Claire TURCOTTE
Marcelle DESROCHERS

Cette effusion (de la connaissance)
ne vient à nous que si un terrain
propice l'appelle et lui fait accueil.

Ernst JÜNGER

REMERCIEMENTS

Nous désirons remercier tous ceux et celles qui de quelque manière ont contribué à cette recherche, aussi les Institutions suivantes:

L'Institut national de la recherche scientifique
L'INRS-Éducation
La Commission scolaire de Bellechasse
L'école "Le Phare" de Saint-Michel
L'école "Arc-en-ciel" de Saint-Raphaël
L'école "Nouvelle Cadie" de Saint-Gervais,

et d'une manière spéciale les élèves de quatrième, cinquième et sixième années qui nous ont aimablement prêté leur concours.

L'équipe EPE

AVANT-PROPOS

En aucune période probablement une activité générale aussi intense n'a animé le milieu scolaire québécois dans la recherche d'une plus judicieuse adaptation de l'école à l'enfant et à son contexte social. Les nombreux documents préparés sur ce sujet par le Ministère de l'Éducation, spécialement depuis 1977, de même que ses nombreuses réformes ou tentatives de réforme et le grand nombre de réactions auxquelles tout cela a donné lieu témoignent assez de cette effervescence inquiète mais dynamique. Un constat général se dégage de cette vaste prise de conscience multiforme et inédite: "Nous avons des problèmes d'adaptation de l'école à la vie", tout comme d'ailleurs une conclusion ou un souhait de solution: "Que l'école s'appuie sur les besoins et les valeurs du milieu"[1]. Ce premier énoncé ne suscite probablement pas d'opposition. Quant au second, il est difficile d'y adhérer d'emblée et sans réserve, tant que, par exemple, on n'a pas répondu à telles questions comme celle-ci: est-il possible ou souhaitable, de façon générale, que l'école soit en quelque sorte conditionnée par les besoins et les valeurs des milieux immédiats où elle évolue? ...

Un autre son de cloche qui revient souvent dans cette activité fébrile autour de l'école est que l'une des causes de son désarroi tient à la libéralisation de l'enseignement chez nous et

---

1 Jacques-Yvon MORIN, ministre de l'Éducation, 1980.

à cette conséquence que la population étudiante s'affiche maintenant en gros plans comme répartie en divers groupes qui cheminent avec une facilité et des difficultés différentes et aussi des aboutissements scolaires qui varient grandement. Fort bien, l'arrimage à l'école se fait plus ou moins bien pour bon nombre de jeunes et il est plausible que la nouvelle conjoncture ne soit pas étrangère à ces soi-disant nouveaux problèmes; mais il n'est pas moins possible qu'une partie de ceux-ci tiennent à l'émergence de difficultés plus profondes, de toujours, et auparavant plus ou moins consciemment en partie occultées. Comme une bonne idéologie digne de ce nom, celle de l'école avait peut-être seulement réussi jusqu'à tout récemment à combler les trous du réel, à rapiécer le vécu scolaire, à donner un sens et une cohérence partiellement factices au traditionnel processus scolaire univoque, en somme à perpétuer un certain mythe de l'école tant au plan de son potentiel qu'à celui de son adéquation aux possibles?

Aussi, au cours des dernières années, et de plus en plus, sous une dénomination ou sous une autre, le nombre des enfants-problèmes pour l'école s'est-il accru. Pour nous, à l'écoute des familles notamment, l'interrogation nous est venue: l'école ne serait-elle pas en soi, n'aurait-elle pas toujours été, ne demeurerait-elle pas encore présentement, en dépit des façades ou même des accommodations les plus généreuses, de quelque manière, un problème pour l'enfant?

La recherche dont nous donnons ici un premier compte rendu se situe dans cette perspective, étant bien entendu qu'elle ne prétend jeter qu'un peu de lumière dans cette problématique complexe et ne faire qu'un petit pas dans l'amorce de réponses aux grandes questions posées.

AVANT-PROPOS

En aucune période probablement une activité générale aussi intense n'a animé le milieu scolaire québécois dans la recherche d'une plus judicieuse adaptation de l'école à l'enfant et à son contexte social. Les nombreux documents préparés sur ce sujet par le Ministère de l'Éducation, spécialement depuis 1977, de même que ses nombreuses réformes ou tentatives de réforme et le grand nombre de réactions auxquelles tout cela a donné lieu témoignent assez de cette effervescence inquiète mais dynamique. Un constat général se dégage de cette vaste prise de conscience multiforme et inédite: "Nous avons des problèmes d'adaptation de l'école à la vie", tout comme d'ailleurs une conclusion ou un souhait de solution: "Que l'école s'appuie sur les besoins et les valeurs du milieu"[1]. Ce premier énoncé ne suscite probablement pas d'opposition. Quant au second, il est difficile d'y adhérer d'emblée et sans réserve, tant que, par exemple, on n'a pas réponse à telles questions comme celle-ci: est-il possible ou souhaitable, de façon générale, que l'école soit en quelque sorte conditionnée par les besoins et les valeurs des milieux immédiats où elle évolue? ...

Un autre son de cloche qui revient souvent dans cette activité fébrile autour de l'école est que l'une des causes de son désarroi tient à la libéralisation de l'enseignement chez nous et

---

1 Jacques-Yvan MORIN, ministre de l'Éducation, 1980.

TABLE DES MATIÈRES

Équipe de recherche. ix

Pensée liminaire xi

Remerciements. xiii

Avant-propos xv

Table des matières xvii

INTRODUCTION GÉNÉRALE..... 1

PREMIÈRE PARTIE: Volet <<Culture>>. 9

Introduction. 11

Schéma général. 13

1 L'élève à la maison. 17

A- Du mode de régularité des règles et des habitudes familiales. 19

B- Du mode de relation aux parents 45

2 L'élève à l'école. 83

A- Parallèle école-famille 85

B- Réaction à l'école. 103

3 L'élève avec lui-même. 127

A- Valeurs 129

B- Éléments de personnalité de base. 153

4 Caractéristiques socio-économiques et scolaires. . . . 174

A- Caractéristiques socio-économiques. 177

B- Données scolaires 181

Conclusion. 189

DEUXIÈME PARTIE: Volet <<Langage>>. 197

Introduction. 199

1 Données brutes générales 209

2 Comparaisons des données, d'un thème à l'autre et d'un groupe d'âge à l'autre 249

3 Regroupement des données en fonction des écoles et, à l'intérieur des écoles, en fonction des groupes d'âge. 265

Conclusion. 275

TROISIÈME PARTIE: Méthodologie. 283

Introduction. 285

1 Théories et modèles. 287

2 Protocole opérationnel 295

3 Mode d'analyse 305

Conclusion. 309

CONCLUSION GÉNÉRALE. 311

Hors-texte 323

Liste des tableaux 325

Bibliographie sommaire 333

ANNEXE* Profils... en regard de la famille, de l'école, du langage.

SUPPLÉMENT* Questionnaire, Exercices, Formulaire.

---

* Sous pli séparé

INTRODUCTION GÉNÉRALE

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Pour continuer et expliciter ce qui a été dit en avant-propos, nous voulons surtout, dans cette introduction, préciser dans quelle vision de l'école cette recherche s'est déroulée, quels objectifs étaient poursuivis, et quelles hypothèses sous-tendaient et guidaient la double démarche d'exploration et de vérification.

• Dans L'enfant et l'école[2], les auteurs soulignent que les parents, dès les premiers jours de classe, sont conscients de la transformation que l'école commence à opérer chez leur << enfant >>, en en faisant un << élève >>. Ils remarquent également que l'espace physique qui sépare la maison de l'école pourrait être symbolique d'une autre distance qui s'établirait entre la situation familiale et la situation scolaire du jeune étudiant, situations entre lesquelles, de toute façon, il se trouve désormais partagé. Dès lors se trouve posé le triangle élève-école-famille. Aussi est-ce à la perception de ce triangle et du mode de vie qui l'anime, cela à partir du point de vue de l'enfant, que cette recherche a été consacrée. Ce double vécu, familial et scolaire, de l'enfant peut évidemment être considéré sous bien des angles et étudié dans plusieurs de ses dimensions. La composante << culture >> et la composante << langage >> ont été retenues;

---

2 A.M. CHARTIER, et J.-M. HÉBRARD, L'enfant et l'école. Paris, Fernand Nathan, 1977, p. 5.

elles nous ont paru parmi les plus importantes dans cette "histoire sociale et individuelle concrète que l'étudiant transporte avec lui" et avec laquelle, chaque jour, il "arrive à la porte de la salle de classe"[3]. En effet, d'une part, c'est principalement sous forme d'idées, d'attitudes et de comportements (qui sont le propre de la culture) que se structure et s'exprime la relation de l'enfant à l'école et à la famille; et, d'autre part, le langage (oral et écrit) se présente à la fois comme un champ de travail majeur de l'école, un miroir de la culture, et ce qui finalement conditionne (même à long terme) le vécu propre de l'enfant[4].

• Dans ce contexte, trois objectifs surtout ont été poursuivis. Le premier, que l'on pourrait appeler général, se rattache à l'élaboration, actuelle et éventuelle, de projets éducatifs et vise, autant pour les enseignants que pour les parents, à une meilleure connaissance de l'école dans ses rapports à l'enfant et vice versa. Les deux autres objectifs, dits particuliers, sont de donner un double portrait des élèves en cause, d'un côté au plan de ce qu'ils sont, d'un autre côté au plan de leur performance scolaire conséquente. Ce qu'ils sont renvoie aux attitudes, idées, comportements de même qu'à l'acquis verbal et aux possibilités langagières (ce dont il a été question plus haut); leur performance scolaire renvoie à la réaction personnelle et académique à l'école de même qu'à la performance en communication.

---

3 Michel PICHETTE, L'université pour qui? Montréal, Nouvelle Optique, 1979.

4 Le langage est ce qui "permet à l'enfant d'agir sur le monde extérieur, d'organiser son action et de réguler son comportement", Michel MOSCATO et Jacques WITTWER, La psychologie du langage. Paris, P.U.F. 1978, pp. 23-24.

• Partant du fait que l'école introduit l'enfant dans un monde nouveau, dans une deuxième étape de réalisation de soi et de socialisation, notre première hypothèse est à l'effet que sa rétroaction à l'école sera conditionnée par la similitude ou la disparité entre l'orientation personnelle générale antérieure à l'école et celle que cette dernière va préconiser. Comme deuxième hypothèse nous posons que l'enfant fonctionnera plus ou moins facilement dans le milieu scolaire, qu'il y sera plus ou moins bien, suivant le degré de continuité (aux plans de la culture et du langage) entre la famille et l'école, entre ces deux situations existentielles et fondamentales dans lesquelles il a à vivre c'est-à-dire à s'équilibrer. Une troisième hypothèse est aussi présente ici; c'est qu'une heureuse adéquation de l'enfant à l'école, tant au point de vue académique que social, ou en d'autres mots, qu'une apparente heureuse continuité entre le milieu familial et le milieu scolaire, n'est pas nécessairement garante ni même indicatrice d'un cheminement scolaire rentable, c'est-à-dire qui contribue de façon maximale au plein développement individuel et social de l'élève[5].

[Si l'on veut expliciter cela il faut dire que dans la recherche ces hypothèses se sont articulées autour du concept de personnalité de base. Celle-ci diffère de la personnalité dite psychologique "en ce que sa délimitation se fait à partir d'une étude de la culture au lieu de s'effectuer à partir d'une étude

---

5 "Elle (l'éducation) ne se borne pas à développer l'organisme individuel dans le sens marqué par sa nature, à rendre apparentes des puissances cachées qui ne demandaient qu'à se révéler. Elle crée dans l'homme un être nouveau ... Constituer cet être (social) en chacun de nous, telle est la fin de l'éducation". Émile DURKHEIM, Éducation et sociologie. Paris, P.U.F., 1977, pp. 51-52.

de l'individu"[6]. Cette personnalité de base renvoie directement aux composantes culturelles: attitudes, idées, comportements, langage dont nous avons fait état précédemment. En effet, elle se définit comme un ensemble de traits culturels, intellectuels et sociaux: modes de pensée et d'action ... qu'une collectivité privilégie et s'emploie à reproduire le plus possible dans chacun de ses membres; et c'est là le but principal de la socialisation, tout le reste en découlant.*

Dans le contexte de cette recherche, il s'agissait donc de déceler cette personnalité de base, ou au moins certains grands traits de celle-ci, chez les élèves (c'est la dimension exploration) puis de voir leurs comportements scolaires, soit individuellement, soit regroupés suivant certains traits de la personnalité de base (c'est la dimension vérification). Les prévisions se trouvaient ainsi à l'effet d'en arriver d'abord en quelque sorte à une photographie des élèves en cause, au plan de la personnalité de base et de la situation scolaire (avec une première relation ou comparaison générale implicite entre les deux), et ensuite à un aperçu des comportements (personnels, familiaux, scolaires, etc.) de groupes d'élèves partageant un certain nombre d'éléments au plan de la personnalité de base (avec une deuxième relation ou comparaison entre << type >> de personnalité et vécus scolaire et autre). Les objectifs, soulignés plus haut, de voir ce que sont les enfants et, en somme, comment ils se relient à l'école, se trouveraient ainsi atteints. En outre l'école (en troisième lieu) pourrait elle-même comparer ce à quoi elle tend avec ce que ces << photographies >> donnent au plan personnalité et au plan scolaire.

---

6 Ralph LINTON, "Avant-propos" dans Abram KARDINER, L'individu dans sa société. Paris, Gallimard, 1969, pp. 48-49.

* Pour ce qui concerne un plus large exposé "théorique", voir le chapitre 1 de la 3e partie.

Pour ce qui est de la corrélation explicite entre tels et tels traits de personnalité de base et tels et tels comportements ou vécus scolaires, elle était vivement souhaitée mais les disponibilités qui étaient nôtres n'ont pas permis de se rendre à ce stade.]

• De fait il s'agissait de voir, au moyen de trois questionnaires et de deux exercices de français quel accueil l'enfant fait à l'école étant donné ce que celle-ci est, ce qu'est sa famille et ce qu'il est lui-même. Pour le dire autrement, la question continuellement posée était la suivante: y a-t-il un choc de l'école pour l'enfant, de quelle manière, dans quelle mesure, avec quelles conséquences, et si non dans quelle conjoncture personnelle, scolaire, familiale? Cette triple vision du milieu par l'enfant a été complétée par celles des parents et des enseignants exprimées au cours d'entrevues auprès d'eux, cela donnera lieu à un deuxième rapport à venir.

Pour l'instant, nous nous en tiendrons aux données recueillies auprès des élèves. Nous avons dû en réduire à quelques reprises le projet initial de présentation, pour en venir finalement à ce qui suit. La première partie du rapport sera consacrée au volet <<culture>>, la seconde au volet <<langage>>, et la troisième traitera de méthodologie. Une autre partie devait comporter une mise en regard de quelques <<profils>> d'élèves et d'un certain nombre de leurs comportements; elle devient une Annexe qui sera éventuellement présentée sous pli séparé. Pour ce qui est des données propres à chacune des écoles et à chacun des niveaux, on les trouvera seulement dans le volet <<langage>>. Quant aux instruments de cueillette des données: questionnaires, exercices et formulaire, ils constitueront un Supplément lui aussi tiré à part.

PREMIÈRE PARTIE

Volet <<Culture>>

"...jour après jour, à la manière du cheminement
éducatif en quoi consiste la culture elle-même..."

Camille LAURIN

INTRODUCTION

Cette première partie est consacrée à l'un des deux volets de cette recherche, celui qui porte sur la <<culture>>. C'est principalement, nous l'avons souligné précédemment, sous forme d'idées, d'attitudes et de comportements - qui sont le propre de la culture - que se structure et s'exprime la relation de l'enfant à l'école et à la famille. Aussi est-ce autour de ces trois axes ou éléments de la culture que s'articulent les trois questionnaires ou ensembles de thèmes dont on va rendre compte ici.

Ces trois questionnaires renvoient par ailleurs à ce qui a été nommé plus haut la triple vision du milieu par l'enfant, à savoir sa vision <<familiale>>, <<scolaire>> et <<personnelle>>. Nous avons donc ici un double triptyque formé d'une part de ces trois composantes culturelles et, d'autre part, de ces trois visions de l'enfant. Leurs chassés-croisés tendent surtout à satisfaire l'intention d'<<exploration>> de l'accueil fait par l'enfant à l'école; la dimension <<vérification d'hypothèses>> s'y trouvera bien sûr en sourdine, un peu comme un fil d'Ariane, mais elle s'explicitera plutôt dans l'annexe portant sur les <<profils>> d'élèves.

Les résultats de cette exploration peuvent être vus comme une <<re-présentation>> de l'élève en trois actes, chacun se rapportant à l'une de ses trois relations fondamentales: familiale,

scolaire, personnelle, et comportant au moins deux <<tableaux>>* répartis en diverses scènes. C'est un peu le mode de présentation - sous-jacent ou parallèle - que nous adopterons. Ainsi, les trois premiers chapitres, consacrés respectivement à <<l'élève à la maison>>, <<l'élève à l'école>>, et <<l'élève avec lui-même>>, comprendront-ils chacun deux sections, elles-mêmes subdivisées suivant un certain nombre de thèmes. Un quatrième chapitre traitera des caractéristiques socio-économiques et scolaires; il viendra compléter le portrait de ces élèves en fournissant quelques traits de leur situation de vie.

---

* employé dans ce sens le mot <<tableau>> sera toujours entre guillemets.

SCHÉMA GÉNÉRAL

ACTE 1 (ch. 1)

L'élève à la maison

TABLEAU 1: Règles et habitudes dans la famille

Prologue: Situation et personnages

Scène 1: La télévision
(Importance - Assiduité - Contrôle)

Scène 2: Les dialogues
(Fréquence - Locuteurs - Aux repas)

Scène 3: Le coucher
(Veilles de classe - Veilles de congé)

Scène 4: Les vêtements
(Le factuel - L'importance - Les décisions)

Scène 5: Le travail scolaire à domicile
(Le factuel - Les parents - La régularité)

TABLEAU 2: Problématique de la relation aux parents

Prologue: Perception de soi dans la famille

Scène 1: Importance personnelle dans la famille
(Les décisions - Rencontre - Pensée)

Scène 2: Éléments de personnalité de base

(L'école comme valeur - Activités intellectuelles - Discipline)

Scène 3: L'entraînement à percevoir

(Stimulation familiale - Orientation personnelle)

Scène 4: Système de signification

(Comportement des parents - Attitude personnelle)

Scène 5: Le concret et l'immédiat

(Données inter-familiales - Relation aux objets - Terreau cognitif)

ACTE 2 (ch. ?)

L'élève à l'école

TABLEAU 1: Parallèle école-famille

Scène 1: Dépaysement (école-famille)

(Impression générale - Attraits - Difficultés)

Scène 2: Distance physique...symbolique

(L'éloignement - Rétroaction intérieure - Changements)

Scène 3: Compatibilité famille-école

(Similitudes - Parents, professeur, enfant)

Scène 4: Vécu parallèle

(Situation générale - Comportements - Prédilections...)

TABLEAU 2: Réaction à l'école

Scène 1: Perception de l'école

(Attachement - Fruits scolaires - Perspective - Hiatus)

Scène 2: Objectifs <<d'école>>

(Plan académique - Plan personnel)

Scène 3: Le <<temps>> d'école

(Sentiment général - Temps <<de maison>> - Adaptation)

Scène 4: Correspondance soi-école

(Initialement - En regard des changements)

ACTE 3 (ch. 3)

L'élève avec lui-même

TABLEAU 1: Valeurs: l'école et ses fruits comme valeur

Scène 1: L'école comme valeur

(Valeur subjective - Valeur objective - Réalité)

Scène 2: Le savoir comme valeur

(Valeur objective - Valeur subjective - Ecole et connaissance)

Scène 3: La culture comme valeur

(Facteurs culturels - Dimension personnelle - Plan du vécu)

TABLEAU 2: Personnalité de base: quelques éléments

Scène 1: Personnalité visée
(Pôle de référence - Cheminement - Qualités)

Scène 2: Personnalité et contexte
(L'école - La maison - Le temps)

Scène 3: Personnalité et vécu
(Autonomie - Rationalité - Deux situations d'école)

ACTE 4 (ch. 4)

Caractéristiques socio-économiques

Scène 1: Données socio-économiques

Scène 2: Données scolaires

CHAPITRE I

L'ÉLÈVE À LA MAISON

Ce chapitre comprend deux sections. La première est consacrée à la forme d'ensemble des règles et habitudes de comportement dans la famille. Il s'agit, comme dans tout le chapitre, d'essayer de voir l'enfant au plan domestique; mais ici, pour commencer, en portant l'attention sur ce qui lui est <<extérieur>>. C'est pourquoi nous y rencontrons un certain nombre de <<problématiques>> familiales très apparentes, comme, par exemple, celle de la télévision et celle des dialogues. La seconde section, centrée sur la relation de l'enfant à ses parents, s'attarde par contre à des aspects plutôt <<intérieurs>> de son vécu familial: l'importance personnelle qu'il croit y avoir, l'entraînement à percevoir les choses qu'il paraît y recevoir, etc.

Ces deux sections, de ce premier chapitre, sont étroitement liées. En effet elles visent toutes les deux à cerner un mode de régularité (rigide, modulée ou aléatoire) dans l'enchaînement des manières de vivre quotidiennes de la famille. Dans la première section on veut rejoindre cela directement en considérant des faits (ou des effets); dans la deuxième, on procède par le biais du mode de relation aux parents, c'est-à-dire plutôt au plan des <<causes>>.

TABLEAU 1

LE RETOUR DE L'ÉCOLE

N = 187 = 100% *

MOMENT / ACTIVITÉ	Avant le souper		Après le souper		Avant et après le souper		Sans réponse (S.R.)	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Collation	86	46,0	21	11,2	32	17,1	48	25,7
Jeu	45	24,1	52	27,8	42	22,5	48	25,7
Télévision	24	12,8	58	31,0	61	32,6	44	23,5
Étude	79	42,2	43	23,0	16	8,6	49	26,2
Sortie	52	27,8	46	24,6	26	13,9	63	33,7
Dialogue	40	21,4	29	15,5	53	28,3	65	34,8
Aide aux parents	41	21,9	52	27,8	41	21,9	53	28,3
Lecture	39	20,9	74	39,6	16	8,6	58	31,0
Autres	39	20,9	47	24,6	23	12,5	78	42,0

* Total horizontal

Chemin faisant, outre les modes de régularité familiale et de relation aux parents, il y a d'autres dimensions qui ressortent. En premier lieu, et c'est ce qui est principalement recherché, il y a un certain nombre d'éléments constitutifs d'une personnalité de base, puis aussi des données complémentaires, rejoignant un possible parallèle entre les interventions du père et celles de la mère et également la satisfaction qui résulte ou non pour l'enfant de ce vécu familial spécifique.

Comme ce premier chapitre ouvre le jeu, pour ainsi dire, il est précédé d'une entrée en matière qui introduit à la fois le chapitre lui-même et, plus particulièrement, sa première section. Il s'agit en quelque sorte de camper la situation et les personnages en cause.

Pour reprendre le vocabulaire employé plus haut, nous sommes ici au premier acte de la trilogie; et il y a deux <<tableaux>> et un prologue. De plus une connotation se dégage, qui déborde les énoncés de l'enfant et renvoie à des éléments de sa personnalité de base, à l'action particulière de chacun des deux parents dans la construction initiale de cette personnalité, et aussi au possible contentement qui ressort de tout cela pour l'enfant.

A - DU MODE DE RÉGULARITÉ DES RÈGLES ET DES HABITUDES FAMILIALES

Le milieu familial, dans ses règles et habitudes de comportement et dans la régularité de son fonctionnement, peut être observé sous plusieurs aspects, car la vie quotidienne familiale se compose d'un grand nombre d'éléments. À l'écoute des auteurs et des chercheurs dont il est fait mention ailleurs dans ce rapport,

TABLEAU 2

FRÉQUENCE DES ACTIVITÉS APRÈS L'ÉCOLE

ACTIVITÉ \ FRÉQUENCE	Activités qui reviennent le plus souvent n*	%	Activités qui reviennent le moins souvent n	%
Collation	14	7,5	10	5,3
Jeu	21	11,2	12	6,4
Télévision	25	13,4	6	3,2
Étude	16	8,6	4	2,1
Sortie	8	4,3	13	7,0
Dialogue	7	3,7	9	4,9
Aide aux parents	10	5,3	7	3,7
Lecture	6	3,2	25	13,4
Autres	11	5,9	8	4,3
S.R.	69	36,9	93	49,7

N = 187 = 100%**

*Trois choix, sans ordre d'importance, étaient possibles dans les deux grandes catégories d'activité. Nous avons préféré les ramener à un choix moyen pour chaque activité afin de conserver l'uniformité (N sujets = 187 = 100%) de nos données.

**Total vertical.

nous nous sommes attardés à six de ses aspects: les activités au retour de l'école (prologue), la question de la télévision (scène 1), celle du langage ou de la parole, le rituel du coucher, le problème des vêtements, et celui du travail scolaire à la maison. (scènes 2 à 5)

Activités au retour de l'école

Comme il a été souligné plus haut, ce premier point constitue une entrée en matière. Il rejoint l'enfant dans l'un des temps forts de son insertion familiale, celui de sa réintégration dans la famille, après plusieurs heures d'absence et d'éloignement, et après un autre vécu dans un milieu différent. L'enfant s'y trouve aussi rejoint dans un ensemble d'activités élémentaires et courantes, susceptibles de le saisir et de le situer globalement au ras du vécu mais sans provoquer chez lui de dépaysement. En somme, c'est, d'une part, une introduction en douceur dans le monde de la recherche à laquelle on lui demande de participer et de <<réfléchir>> (en partie) sa personnalité de base familiale, scolaire, et <<individuelle>>. D'autre part, c'est aussi une introduction pour nous, une introduction au milieu dans lequel évolue l'enfant et que nous allons lui demander de décrire de plus en plus et d'expliciter tout au long de la recherche. D'autres objectifs plus précis sont également poursuivis ici: identifier les activités qui, à ce moment de la réalité quotidienne, contribuent à mouler la personnalité de l'enfant; en voir la distribution, la fréquence et la régularité, aussi quel style familial y transparaît, et s'il en découle ou non satisfaction pour l'enfant. C'est ce que contient ce prologue (pour reprendre la comparaison à une pièce de théâtre, amorcée plus tôt), et c'est ce à quoi renvoient les tableaux numéros 1 à 6.

TABLEAU 3

RÉGULARITÉ DU PROGRAMME D'ACTIVITÉS APRÈS L'ÉCOLE

FRÉQUENCE / RÉPARTITION	n	%
Permanente	22	11,8
Habituelle	82	43,9
Occasionnelle	23	12,3
S.R.	60	32,1

N = 187 = 100%

Le tableau 1 montre comment les élèves ont situé, dans leur univers quotidien, un certain nombre d'activités figurant dans une liste qu'ils pouvaient d'ailleurs allonger au besoin. Ces activités y sont réparties (au plan vertical) en trois catégories: suivant qu'elles s'imposent, en quelque sorte - ce sont les quatre premières; qu'elles sont plutôt facultatives - ce sont les quatre suivantes; ou qu'elles relèvent encore davantage du choix personnel - c'est la catégorie "autres". Une première chose qui ressort c'est le pourcentage des non-réponses dans chaque catégorie et croissant de l'une à l'autre. Les élèves se situent beaucoup plus facilement (dans la première catégorie), au sujet d'activités qui, dans le contexte, pourraient être appelées <<primaires>> dans le sens où elles vont de soi ou sont imposées; les non-réponses y tournent alentour de 25%. Quand on en vient aux activités de la deuxième catégorie qui se placent à un niveau que nous dirions <<secondaire>> en ce qu'elles demandent plus d'implication, le taux des non-réponses gravite autour de 33%. Dans la catégorie "autres", celle des activités originales et à base d'engagement, ceux qui n'ont rien à dire dépassent les 40%. On sait par ailleurs - et c'est la position au moins implicite de Piaget et de Lautrey - que l'école, dans son modèle classique ou traditionnel ou idéal, tend naturellement, puisqu'elle est vouée à la connaissance et au développement, à exiger continuellement et de plus en plus au long du parcours scolaire, une capacité et une volonté de dépassement du niveau dit ici primaire. L'entreprise scolaire se trouve conditionnée par cet élargissement de la prise de conscience et de l'engagement intérieur. En conséquence, pour que l'école soit vraiment l'école, les élèves doivent devenir vite aptes ou enclins à ce genre de performance ...

Quand, d'un autre côté, on examine les catégories <<temporelles>> horizontales, et plus exactement les différents sous-ensembles qu'elles forment avec les verticales, ce sont aussi de

TABLEAU 4

DÉCISION SUR LE CHOIX DES ACTIVITÉS APRÈS L'ÉCOLE

INTERVENANT / MOMENT	Avant le souper		Après le souper	
	n	%	n	%
Parents	9	4,8	11	5,9
Enfant	85	45,5	78	41,7
Parents et enfant	31	16,6	37	19,8
S.R.	62	33,1	61	32,6

N = 187 = 100%

pareils traits ou tendances qui apparaissent surtout. En effet, si, avant le souper, les taux sont élevés pour la collation et pour les travaux scolaires, ils sont réduits au moins de moitié en ce qui a trait aux dialogues ou échanges, à l'aide aux parents, et à la lecture. De même, après le souper, on retrouve relativement peu d'étude et de dialogue; quant aux taux de lecture (39,6), à première vue surprenant, il sera bien tempéré plus loin avec la considération de l'assiduité à cette occupation. Dans les sous-ensembles de "avant et après le souper", la télévision reprend ses droits tandis que l'étude et la lecture chutent à des taux de 8%. Mais les éléments de ce tableau 1 servent surtout de base à ceux qui font l'objet des tableaux qui suivent immédiatement.

Ainsi le tableau 2 vient situer davantage les activités dont il a été question. Il en précise le poids en considérant leur fréquence. Les mêmes tendances, apparues plus tôt, s'affirment. Les activités de télévision (à identifier plus loin mais d'ores et déjà sujettes à caution), de jeu, d'étude et de nourriture, l'emportent de loin parmi celles qui reviennent le plus souvent, alors que l'euphorie initiale concernant la lecture est bien diminuée, avec un maigre 3,2%. Dans le même sens, parmi les activités les moins fréquentes, celle de lecture arrive-t-elle bonne première (13,4). Le "dialogue" recueille aussi un taux relativement élevé (4,9) comparativement à celui de 3,7 dans l'autre série. Donc, contrairement à ce qui aurait pu être possible, ou peut-être même attendu, la vapeur n'est pas ici renversée.

Un deuxième coefficient qui est appliqué à ces activités, est celui de la régularité. Celle-ci, au plan des habitudes de vie ou de mises en situation quotidiennes, est placée par Piaget à la base de tout processus de développement. Elle l'emporte même sur les nécessaires effets de perturbation et d'équilibration, car,

TABLEAU 5

FRÉQUENCE ET MOMENT D'ÉCOUTE DE LA TÉLÉVISION

N = 187 = 100%

FRÉQUENCE / MOMENT	Souvent		Parfois		Presque jamais		S.R.	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Déjeuner	28	15,0	62	33,2	71	38,0	26	13,9
Dîner	70	37,4	60	32,1	32	17,1	25	13,4
Avant le souper	108	57,8	46	24,6	10	5,3	23	12,3
Pendant le souper	56	29,9	62	33,2	43	23,0	26	13,9
Après le souper	129	69,0	37	19,8	11	5,9	10	5,3

sans elle, leur apport n'est que ponctuel et leur efficacité compromise. Le tableau 3 nous indique que de fait les activités ici en cause sont produites régulièrement et même très régulièrement puisque, combinés, les pourcentages de régularité permanente et de régularité habituelle dépassent 55%. Il semble donc que la première condition piagétienne de développement puisse être réalisée dans le milieu à l'étude. Il reste à voir quel enclos elle dessine pour les enfants, quelle est l'ampleur de celui-ci et quelles sont les possibilités qu'il permet. C'est que, si nécessaire qu'elle soit, la régularité est loin d'être suffisante; elle ne l'est que dans la mesure où les facteurs ou ingrédients qu'elle affecte forment un riche terreau. La suite de la recherche va, petit à petit, nous éclairer sur ce point.

Un troisième coefficient auquel le questionnaire auprès des élèves soumettait ces activités, c'est celui du mode de décision qui préside à leur aménagement, donc à leur régularité. Et du même coup vont commencer à se dessiner pour nous les propriétés de cette régularité à l'intérieur de la conjoncture familiale, à savoir si elle est surtout modulée, rigide, ou aléatoire. C'est ici comme une première <<étape>>* dans la recherche des caractéristiques de cette régularité. Ce qui s'y trouve abordé, parmi un grand nombre d'indicateurs susceptibles de renseigner sur les modes de régularité, c'est le rapport subtil des volontés au sein de la famille. Une dominance parentale renvoyant à de la rigidité; l'autonomie absolue, plutôt à de l'aléatoire (au plan de la collectivité familiale comme telle, et aussi en regard du jeune âge des enfants en cause); et l'entente entre parents et enfant à de la souplesse ou à de la <<modulation>>. Le tableau 4 nous fait voir que la rigidité est loin d'être générale, que l'autonomie aléatoire prédomine, avec tout de même un bon pourcentage de comportements modulés. Quoique l'allure générale de la répartition demeure

---

* dans la série de 10 qui va suivre.

TABLEAU 6

PRISE DE DÉCISION POUR L'ÉCOUTE DE LA TÉLÉVISION

INTERVENANT \ RÉPARTITION	n	%
Parents	25	13,4
Enfant	64	34,2
Parents et enfants	67	35,8
Frères, soeurs, autres	25	13,4
S.R.	6	3,2

N = 187 = 100%

la même <<avant>> et <<après>> le souper, on note cependant que, dans cette deuxième situation, l'autonomie aléatoire diminue pour céder le pas surtout aux ententes modulées (19,8) mais aussi à une rigidité également accrue (5,9).

Pour compléter ce premier tour d'horizon il reste à voir comment l'enfant lui-même se situe par rapport à ce programme d'activités et aux décisions qui l'organisent. Dans les deux cas*, le pourcentage des satisfaits tourne autour de 60% (58,8 et 63,6), celui des insatisfaits n'atteint pas 5% (4,8 et 3,7), tandis qu'un bon tiers des participants (36,4 et 32,6) ne se livrent pas. Si l'on reprend les sous-thèmes de tout à l'heure, auxquels d'ailleurs le questionnaire renvoyait, cette <<satisfaction>> concerne vraisemblablement autant la nature des activités que leur répartition, autant leur régularité que leur monotonie, autant leur valeur conjoncturelle que le <<partage des pouvoirs>> auquel elles donnent lieu. Et déjà s'esquisse pour nous la personnalité de base, ou proprement statutaire, à laquelle ces ensembles d'activités contribuent à donner forme au fil des jours; c'est-à-dire, étant donné notre objet, une personnalité <<scolaire>> (actuelle ou éventuelle) plus ou moins forte ou faible, plus ou moins entraînée ou apte à la performance dont nous faisions état plus haut, à ce que Piaget nomme la pratique des équilibrations majorantes.

Télévision (scène 1)

Autrefois on disait "dis-moi ce que tu lis, je te dirai qui tu es". Aujourd'hui, il semble bien que l'on pourrait construire un semblable proverbe au sujet de la télévision. En effet elle jouit d'une vogue qui l'inscrit au rang des phénomènes du siècle, et elle exerce un attrait particulier unique auprès des enfants.

---

* hors tableaux

TABLEAU 7

DÉSACCORD AU SUJET D'UNE ÉMISSION DE TÉLÉVISION

FRÉQUENCE \ RÉPARTITION	n	%
Souvent	11	5,9
Parfois	91	48,7
Presque jamais	79	42,2
S.R.	6	3,2

N = 187 = 100%

De plus elle paraît bien propre à jouer plusieurs des fonctions inscrites dans le processus (piagétien) de la connaissance: mise à feu, déséquilibrage, interrogation, ressources, etc. En outre, certains, comme Jacques Lautrey, la retienne comme un important indicateur personnel et familial. Tout cela nous fonde de prêter une attention spéciale aux attitudes et comportements que la télévision engendre, et de les considérer, dans leur ensemble, comme révélateurs de personnalités et de milieux. Aussi, sans en faire un examen exhaustif, nous nous arrêtons à ce phénomène à l'intérieur des limites qui circonscrivent notre étude. Nous le considérons dans certaines des dimensions de son impact personnel et familial pour l'enfant, plus précisément (pour l'instant, car nous y reviendrons à quelques reprises) en regard de l'importance qu'il revêt pour lui, de la fréquence et de la régularité des comportements auxquels il donne lieu, et du mode de fonctionnement familial dans lequel il s'insère.

Presque tous les élèves, soit 182 sur 187, se sont prononcés sur ce premier point. Seulement 25% considèrent la télévision très importante pour eux; près des deux tiers (64,2) la déclarent plus ou moins importante, et quelque 9% ne lui prêtent aucune importance. Voilà pour les déclarations de principe. Le tableau 5 nous amène aux faits et essaie de saisir l'assiduité réelle des participants auprès de la télévision. L'importance moyenne de cette activité y tombe des deux tiers (64,2) à un tiers (33,2 - 32,1 - 33,2) à trois moments, et même en deçà avant, et après le souper (24,6 et 19,8). Pour les autres, soit qu'ils soient fervents de la télévision ou qu'ils l'ignorent à peu près, leur assiduité suit une courbe de même allure. Pour les fervents, les points forts se situent, par ordre, après (69%) et avant (57,8) le souper et au dîner (37,4); pour les <<indifférents>> c'est aussi à ces mêmes moments qu'ils le sont le moins, et le 9% initial d'indifférence complète ne se

TABLEAU 8

RAISONS DU DÉSACCORD DES PARENTS
AU SUJET D'UNE ÉMISSION DE TÉLÉVISION

RAISON \ RÉPARTITION	n	%
Autre émission désirée	72	38,5
Renvoi au travail scolaire	72	38,5
Émission peu appropriée pour l'enfant	21	11,2
S.R.	22	11,8

N = 187 = 100%

retrouve nulle part. La logique est sauve, c'est plausible que ce soit l'activité qui revienne le plus souvent (cf. t.2.)

Mais, au-delà de cette régularité et de cette fréquence, l'intention est ici de voir aussi quelques aspects du fonctionnement familial qui entoure l'écoute de la télévision pour l'enfant; en gros de quel contrôle elle est l'objet. Au tableau 6, nous voyons dans un premier temps, que dans ce domaine également le comportement rigide n'est pas trop prisé (13,4). L'autonomie <<aléatoire>> et le comportement modulé, par contre, s'y partagent à peu près également les suffrages (34,2 et 35,8). Cela sans compter que l'entente entre frères et soeurs peut facilement s'inclure aussi dans la <<modulation>>, car, une autre donnée nous indique qu'en cas de divergence parmi les enfants, ils en viennent eux-mêmes à un compromis dans plus de 70% des cas.

Il y a aussi la question du désaccord éventuel entre parents et enfants qui peut être un autre indicatif. Sur ce point, les élèves nous apprennent (cf. tableau 7) que cela se produit rarement, et seulement pour 50% d'entre eux environ. Dans ce cas (cf. tableau 8), deux situations surtout se présentent, à partage égal. L'une relève d'une certaine hégémonie parentale: choix personnel d'une émission différente; l'autre, de l'intérêt et des obligations scolaires de l'enfant: étude à faire. Dans seulement 11% des familles la préoccupation explicite du caractère approprié des émissions est apparente pour l'enfant. Une donnée complémentaire précise que, advenant de semblables désaccords, la discussion est rarement possible ou fructueuse.

En somme, sous une apparente libéralité, en concédant passablement de temps et de latitude à l'enfant en ce qui concerne la télévision, les parents n'en paraissent pas moins exercer, d'une

TABLEAU 9

MOMENT ET INTENSITÉ DU DIALOGUE

N = 187 = 100%

MOMENT \ INTENSITÉ	Beaucoup		Un peu		S.R.	
	n	%	n	%	n	%
Devant la télé	34	18,2	130	69,5	23	12,3
Au retour de l'école	95	50,8	70	37,4	22	11,8
Au coucher	63	33,7	100	53,5	24	12,8
Aux repas	95	50,8	73	39,0	19	10,2

manière ou de l'autre, un contrôle au moins modulé dans ce domaine. Par ailleurs la régularité en cause ici ne renvoie très évidemment pas à des faits ponctuels. Il faut aussi souligner que cet aspect <<contrôle>> de l'écoute de la télévision peut être considéré comme une deuxième <<étape>> dans l'ensemble des données concernant spécifiquement le caractère rigide, modulé, ou aléatoire du contexte familial.

Des échanges ou du langage (scène 2)

Nous voici à la deuxième scène, celle du langage. Elle aussi est composée de plusieurs parties: fréquence des dialogues, prépondérance respective des locuteurs, déroulement des échanges à table, bien-être de l'enfant comme acteur dans cette scène.

Comme le montre le tableau 9, le retour de l'école et les repas sont deux temps forts du dialogue familial, encore que les taux qui s'y rapportent dépassent à peine 50%. On échange aussi au coucher (33,7), mais très peu en regardant la télévision (18,2). À l'intérieur des contextes évoqués précédemment - ceux de Lautrey, Piaget et Bernstein -, les fréquences de 50% sont positives mais pas extrêmement; les fréquences plus basses sont pour leur part indicatrices de lacunes contextuelles au plan du développement ou de la dynamique idéale de celui-ci.

Par contre, quand on en vient (t. 10) à regarder l'aménagement de ces discours, à savoir s'il s'agit de vrais dialogues ou de leur monopolisation par l'une ou l'autre des parties en présence, on voit que les parents et les enfants ont pratiquement chacun leurs tribunes et leurs temps privilégiés: les premiers au coucher (44,4) et aux repas (42,8), les seconds devant la télévision (54%) et au

TABLEAU 10

PRINCIPAL INTERLOCUTEUR DANS LES DIALOGUES

N = 187 = 100%

INTERLOCUTEUR / MOMENT	Parents		Enfants		Parents et enfants		S.R.	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Devant la télé	52	27,8	101	54,0	7	3,8	27	14,4
Au retour de l'école	61	32,6	93	49,7	12	6,4	21	11,2
Au coucher	83	44,4	63	33,7	13	7,0	28	15,0
Aux repas	80	42,8	66	35,3	20	10,7	21	11,2

retour de l'école (49,7). Mais le dialogue à part égale, le dialogue <<démocratique>> et théoriquement le plus fructueux est rarement atteint; le plus haut taux n'étant que de 10,7%, pendant les repas.

Voilà pour la qualité formative surtout de ces dialogues généraux; voyons-les maintenant davantage dans leur forme d'ensemble (rigide, modulée, aléatoire) et à table. Les tableaux 11 et 12 nous renseignent là-dessus. Dans les deux cas, qu'il s'agisse du déroulement même du dialogue (t. 11) ou de l'importance qu'y prend tel ou tel intervenant (t. 12), l'aspect souple ou modulé domine largement (79,7 et 59,4). La dimension rigidité n'est cependant pas absente puisque, dans ce deuxième tableau, l'importance des parents comme locuteurs l'emporte dans 32,6% des familles représentées. Voilà une troisième <<étape>> ou indication en regard d'un éventuel aperçu d'ensemble de la rigidité, de la <<modulation>> et de l'aléatoire au sein des milieux familiaux concernés.

Enfin, quant à la satisfaction de l'enfant de ce type dialogue, 84% disent qu'il leur plaît. Pour donner plus de relief à cette position, mettons-la en regard des réponses présentées plus haut concernant les activités après l'école et le mode de décision de celles-ci. On constate d'abord (cf. tableau 13), que presque tous les enfants (96,3) se prononcent au sujet des dialogues contrairement à ce qui s'était passé dans les deux autres cas; donc, vraisemblablement prise de conscience plus grande de cette réalité. Ensuite il y a une progression marquée du nombre des <<satisfaits>>, qui passent de 58,8% à 63,6% puis à 84%; la gradation suit ici la progression du caractère intérieur du vécu auquel chacun des trois thèmes renvoie, et aussi celle de leur importance conséquente au plan du développement. Double bonne note, diraient probablement Piaget, Bernstein et Halliday, en ce qui a trait à la fois à la saisie du réel et à la virtualité de ce dernier.

TABLEAU 11

ÉCHANGES À TABLE

MODALITÉ \ RÉPARTITION	n	%
Tout le monde parle en même temps	18	9,6
On écoute quelqu'un qui parle	149	79,7
On mange en silence	9	4,8
S.R.	11	5,9

N = 187 = 100%

Le coucher (scène 3)

Le tableau 14 présente un aperçu du comportement général familial au moyen de l'indice du <<coucher>>. Celui-ci y est considéré dans deux dimensions ou situations du vécu de l'élève: les veilles de classe et les veilles de congé. Avec cette autre composante (4e étape) de l'allure de la discipline familiale, la rigidité reprend en quelque sorte ses droits. Le coucher en paraît un (dernier?) bastion. Les veilles d'école, la liberté de l'heure du coucher n'existe pas, pour près de 50% des élèves; et quand elle est donnée ce n'est pas "souvent" mais seulement "parfois" dans 40% des cas. Même les veilles de congé elle n'est pas accordée: taux de 3,7%, ou bien elle est sujette à caution: taux de 28,9%. De plus, dans les 121 cas (64,7) où cette possibilité est fréquente, la rigidité n'est pas non plus absente si on considère que ces cas se réduisent à 16 les veilles de jour d'école: ce n'est pas une possibilité due au hasard.

Les vêtements (scène 4)

De tout temps le vêtement, de façon occasionnelle ou permanente, a servi à annoncer les personnes, à les identifier, à les dire. Qu'en est-il pour nos élèves? Considèrent-ils qu'il y a là matière à identification à l'école, à transparence de ce qu'ils sont? Qui contrôle cette <<personnalité>> qu'ils revêtent? À quel type de comportement familial renvoie ce contrôle? Voilà les principaux thèmes qui sous-tendent les questions posées sur ce sujet du vêtement.

Tel que cela apparaît au tableau 15, près de 70% des élèves pensent que les vêtements contribuent d'une certaine manière

TABLEAU 12

IMPORTANCE DES INTERVENTIONS À TABLE

INTERVENANT \ RÉPARTITION	n	%
Parents	61	32,6
Enfants	8	4,3
Parents et enfants	111	59,4
S.R.	7	3,7

N = 187 = 100%

à identifier à l'école. Cela dit, ils sont quand même presque tous satisfaits de ceux qu'ils portent; c'est dire que la réalité correspond pour chacun à sa propre perception des choses. Cela ressort d'autant plus que des données complémentaires indiquent que seulement 27% des élèves accordent de l'importance au fait d'être habillé comme les autres. Il n'y a donc ici que très peu de place à la frustration. Voilà pour la dimension scolaire du vêtement. Qu'en est-il au plan familial? C'est le tableau 16 qui répond à cette question. Ici encore (5e étape), le comportement rigide ne prend pas tellement de place même s'il rejoint un pourcentage de 16% dans le cas du choix de nouveaux vêtements. Ce sont plutôt les styles autonome-aléatoire et modulé qui l'emportent encore; et, pour bien dire, surtout ce dernier. En effet la belle latitude de l'enfant se réduit de moitié quand on passe du quotidien au "spécial" que constitue l'achat de nouvelles choses; et une partie de la diminution est précisément absorbée, pour une bonne part, dans un comportement de concertation, et aussi dans une décision unique des parents, mais que l'on pourrait considérer encore modulée, c'est-à-dire telle en raison de l'importance de la dépense.

Le travail scolaire à la maison (scène 5)

La problématique des devoirs et des leçons constitue un autre indicateur possible de la forme d'ensemble des règles et habitudes dans la famille. Nous le retenons comme tel (et comme une 6e étape). De fait nous nous limitons à regarder ce qui en est réellement du travail scolaire à domicile pour l'élève, si les parents interviennent, et quelle régularité accompagne ce travail. Le tableau 17 ramasse les principales données à ce sujet. On y voit qu'en pratique plus des trois quarts des participants ont des devoirs et des leçons chaque jour, et que 50% des parents exigent une certaine période quotidienne de travail scolaire, 35% au moins

TABLEAU 13

SATISFACTION FACE

AUX COUTUMES ET HABITUDES FAMILIALES

N = 187 = 100%

SATISFACTION / SUJET	Oui		Non		S.R.	
	n	%	n	%	n	%
Le programme d'activités après l'école	110	58,8	9	4,8	68	36,4
Le mode de décision de ces activités	119	63,6	7	3,7	61	32,6
Le dialogue à la maison	157	84,0	23	12,3	7	3,7

ne le faisant pas. C'est un autre des quelques temps forts du comportement rigide. Il est quand même teinté de beaucoup de souplesse puisque seulement 26,2% des enfants observent une période fixe pour leurs études à la maison.

Avec cette dernière des cinq scènes qui faisaient suite au prologue s'achève le premier <<tableau>>, dit "des règles et habitudes familiales", ou encore "des comportements", ou "de l'élève domestique extérieur". Tout au long de ces scènes et de leurs diverses parties se sont trouvés rejoints surtout 3 des 4 points déjà soulignés et sur lesquels nous voulions insister, à savoir le mode de régularité du fonctionnement familial, quelques éléments de la personnalité de base, (un parallèle entre le père et la mère), et la plus ou moins grande satisfaction de l'enfant quant à ce vécu familial. Chacun de ces points comporte un éclairage particulier. Cependant, le premier revêt une signification d'ensemble spéciale, d'autant plus que dans la problématique de cette recherche, il commande un peu tous les autres. Arrêtons-nous donc à une récapitulation des principales données le concernant. Nous avons identifié en cours de route six <<étapes>> particulièrement indicatives du mode de régularité des habitudes dans la famille:

1e la décision des activités après l'école,
2e le contrôle de l'activité télévision,
3e le langage aux repas,
4e le coucher,
5e les vêtements,
6e le travail scolaire à la maison.

La régularité "modulée" l'emporte, comme nous l'avons vu, dans trois d'entre elles (2e, 3e et 5e); le style "rigide" dans deux (4e et 6e), et l'aléatoire dans la première. C'est donc un

TABLEAU 14

LIBERTÉ QUANT AU COUCHER

RÉPARTITION / FRÉQUENCE	Veille d'école		Veille de congé	
	n	%	n	%
Souvent	16	8,6	121	64,7
Parfois	75	40,1	54	28,9
Jamais	91	48,7	7	3,7
S.R.	5	2,7	5	2,7

N = 187 = 100%

milieu familial d'allure modulée qui paraît légèrement prévaloir ici. Ce caractère de modulation s'applique, rappelons-le, à un milieu où les événements quotidiens inter-agissent les uns sur les autres, notamment aux plans de l'organisation et de la discipline, en se pondérant dans une cohérence globale. C'est un tel milieu, soulignons-le aussi de nouveau, qui, idéalement, dans les hypothèses de travail retenues, se présente comme le plus apte à préparer et à accompagner la démarche scolaire, tout comme à permettre à l'esprit une gymnastique précieuse pour l'épanouissement (piagétien) de la pensée et l'acquisition de connaissances. Au plan des rapports entre parents et enfant, qu'elle semble bien devoir largement affecter, cette régularité des règles et habitudes familiales (modulée, rigide, aléatoire) est ici traduite et recherchée, de façon complémentaire, dans une relation aux parents: autoritaire, d'initiative, ou aléatoire. Elle fait l'objet de la section suivante.

B - DU MODE DE RELATION AUX PARENTS

Cette section, si l'on garde la comparaison amorcée plus tôt, constitue un deuxième <<tableau>> de l'acte 1: l'élève à la maison. L'élève <<extérieur>> (plan des comportements) était le sujet du premier <<tableau>>; nous en venons ici, avec les relations aux parents, plutôt à l'élève <<intérieur>> (plan des sentiments), mais toujours dans le cadre de sa famille ou de la maison. C'est donc encore l'élève <<domestique>> (comparativement à l'élève <<scolaire>> et à l'élève <<individuel>> auxquels nous conduiront respectivement les chapitres ou actes 2 et 3).

milieu familial d'allure modulée qui paraît légèrement prévaloir ici. Ce caractère de modulation s'applique, rappelons-le, à un milieu où les événements quotidiens inter-agissent les uns sur les autres, notamment aux plans de l'organisation et de la discipline, en se pondérant dans une cohérence globale. C'est un tel milieu, soulignons-le aussi de nouveau, qui, idéalement, dans les hypothèses de travail retenues, se présente comme le plus apte à préparer et à accompagner la démarche scolaire, tout comme à permettre à l'esprit une gymnastique précieuse pour l'épanouissement (piagétien) de la pensée et l'acquisition de connaissances. Au plan des rapports entre parents et enfant, qu'elle semble bien devoir largement affecter, cette régularité des règles et habitudes familiales (modulée, rigide, aléatoire) est ici traduite et recherchée, de façon complémentaire, dans une relation aux parents: autoritaire, d'initiative, ou aléatoire. Elle fait l'objet de la section suivante.

B - DU MODE DE RELATION AUX PARENTS

Cette section, si l'on garde la comparaison amorcée plus tôt, constitue un deuxième <<tableau>> de l'acte 1: l'élève à la maison. L'élève <<extérieur>> (plan des comportements) était le sujet du premier <<tableau>>; nous en venons ici, avec les relations aux parents, plutôt à l'élève <<intérieur>> (plan des sentiments), mais toujours dans le cadre de sa famille ou de la maison. C'est donc encore l'élève <<domestique>> (comparativement à l'élève <<scolaire>> et à l'élève <<individuel>> auxquels nous conduiront respectivement les chapitres ou actes 2 et 3).

TABLEAU 15

VÊTEMENTS D'ÉCOLE

RÉPARTITION / CHOIX	Vêtements spéciaux		Satisfaction de ces vêtements	
	n	%	n	%
Oui	130	69,5	178	95,2
Non	50	26,7	4	2,1
S.R.	7	3,7	5	2,7

N = 187 = 100%

Plus précisément, cette section est reliée surtout à trois éléments importants de la présente recherche. Elle est d'abord un pendant de la section précédente, celle de la régularité des règles et habitudes dans la famille. En effet nous y retrouvons d'autres indications (ou <<étapes>>) du type de régularité familiale; nous rejoignons avec cette "relation aux parents" quelque chose qui peut jouer à la fois comme cause et comme conséquence de la régularité, dans un processus d'interaction; et il y a également que cette "relation aux parents" s'accommode elle aussi des dimensions "autoritaire", d'"initiative", et "aléatoire" assez voisines des dimensions "rigide, modulée, et aléatoire" retenues tout à l'heure pour spécifier la régularité des comportements familiaux. En outre vient ce fait que la "relation aux parents" se présente comme un important facteur de la personnalité de base de l'enfant. En conséquence, elle va aussi contribuer (avec la régularité des habitudes et la situation de vie) à déterminer la réaction de l'enfant à l'école.

Cette "relation aux parents" est ici rejointe par le biais de cinq sous-thèmes (ou, si l'on veut, ce <<tableau>> ou cette section comprend cinq scènes ou subdivisions). Ce sont l'importance personnelle de l'enfant dans sa famille, quelques éléments de sa personnalité issus de la relation aux parents, l'entraînement à percevoir auquel celle-ci donne lieu, le système de signification qu'elle privilégie, et les perspectives auxquelles elle conduit. Chacun de ces sous-thèmes, comme nous le verrons au fur et à mesure, est à son tour subdivisé de manière à se rapprocher le plus possible du vécu quotidien habituel.

TABLEAU 16

DÉCISIONS QUANT AUX VÊTEMENTS

INTERVENANT / RÉPARTITION	Choix des vêtements quotidiens		Choix de nouveaux vêtements	
	n	%	n	%
Parents	19	10,2	30	16,0
Enfant	110	58,8	47	25,1
Parents et enfants	52	27,8	104	55,6
S.R.	6	3,2	6	3,2

N = 187 = 100%

Importance personnelle dans la famille (scène 1)

Le premier point touché, que l'on peut d'ailleurs considérer comme une introduction à la fois à la section et au thème en cause, est la perception que l'enfant a de lui-même au sein de sa famille. Cela sous le double aspect de l'importance qu'il revêt pour elle et de celle qu'elle a pour lui. Ce premier aspect, comme on peut le constater au tableau 18, en est un difficile à traiter. Aussi entre 40% et 50% des élèves s'en sont abstenus. Néanmoins, en général (44,4; 43,3; et 43,9) les avis de ces jeunes sont à l'effet qu'une importance raisonnable leur est accordée. En contrepartie la famille revêt une grande importance pour 93% d'entre eux, et même, plus de 50% (52,4) s'identifient à elle. En bonne logique plus des trois quarts (76,5) de ces enfants ne se ressentent pas différents des autres membres de leur famille, mais ils n'en tiennent pas moins (72,2) à être avant tout eux-mêmes. Ces données ne permettent pas de présager beaucoup de la relation aux parents, mais il serait plutôt surprenant d'en trouver une "autoritaire" dans ce contexte.

Un deuxième point, qui nous introduit dans le vif du sujet, est celui des décisions dans la famille, ou plus exactement, de la place qu'y tient l'enfant et en vertu de quoi. Le tableau 19 présente cette problématique en faisant ressortir, lorsqu'il y a lieu, ce qui concerne chacun des deux parents.

Deux faits y apparaissent surtout: environ la moitié des enfantr ne sont pas impliqués dans les prises de décision; et au plan des principes ce pourcentage d'exclusion en rejoint facilement les trois quarts.

Quel que soit le biais par lequel on aborde la question: décision effective des parents, importance qu'ils accordent à leurs

TABLEAU 17

DU TRAVAIL SCOLAIRE À LA MAISON

N = 187 = 100%

SUJET \ RÉPARTITION	Oui		Non		S.R.	
	n	%	n	%	n	%
Leçons et devoirs quotidiens	146	78,1	14	7,5	27	14,4
Obligation parentale de travail scolaire quotidien	93	49,7	66	35,3	28	15,0
Moment fixe	49	26,2	132	70,6	6	3,2
Moment au choix	128	68,4	52	27,8	7	3,7

demandes, ou consultation de l'enfant, la prépondérance exclusive des parents est affirmée avec des taux qui varient entre 42% et 54%. Quand on en vient plus explicitement à ce qui commande ces comportements, c'est-à-dire, entre autres, le rang que les parents accordent à l'obéissance et à leur propre vision du bien de l'enfant, les taux atteignent respectivement 73/78% et 71/83% (cf. t. 19).

Nous abordons du même coup ici une sorte de parallèle entre les comportements ou attitudes du père et ceux de la mère. Cette première incursion de ce côté nous indique déjà quelque chose qui va se maintenir tout au long des questionnaires dans ces comparaisons père/mère, à savoir des courbes de même allure mais plus accentuées en ce qui concerne la mère. Ainsi, en ce qui a trait à l'envergure des décisions, les taux sont de 54,5 (père) contre 55,1 (mère); de même pour l'"obéissance": 73,3 contre 78,1; pour les "demandes": 46,5 contre 48,1; et pour l'exclusivité à savoir ce qui est bon pour l'enfant: 70,6 contre 82,9 (cf. t. 19).

Un troisième point, relatif à l'importance personnelle dans la famille, et qui est un double point, touche ce que nous appellerions la <<rencontre>> de l'enfant avec ses parents ou la <<proximité>> plus ou moins grande dans laquelle il se situe globalement par rapport à eux. Il y a deux aspects à considérer en cela: un aspect <<réel>> qui renvoie surtout à des comportements, un aspect <<idéel>> qui concerne plutôt les pensées des parents. Les tableaux 20 et 21 sont chacun reliés à l'un de ces deux aspects, et nous y continuons le parallèle père-mère.

Ce premier tableau (no 20) en est un que l'on pourrait qualifier de positif, et même de réjouissant, dans la perspective Lautrey-Piaget-Bernstein que nous avons fait nôtre. En effet, quel que soit l'angle sous lequel on considère ici ces <<échanges>> entre

TABLEAU 18

L'ENFANT ET SA FAMILLE

N = 187 = 100%

POSITION / IMPORTANCE	Vrai		Faux		S.R.	
	n	%	n	%	n	%
Importance dans la famille:						
- égale de tous les membres	83	44,4	31	16,6	73	39,0
- égale de l'enfant pour les autres	81	43,3	32	17,1	74	39,6
- faible de l'enfant	14	17,5	89	47,6	84	44,9
- normale de l'enfant	82	43,9	15	8,0	90	48,1
Importance de la famille pour l'enfant:						
- grande	174	93,0	6	3,2	7	3,7
- partielle	20	10,7	128	68,4	39	20,9
- d'identification à elle	98	52,4	46	24,6	43	23,0
Importance personnelle:						
- l'enfant face à lui-même	135	72,2	37	19,8	15	8,0
- la différence entre l'enfant et sa famille	35	18,7	143	76,5	9	4,8

l'enfant et ses parents, les pourcentages qui les expriment sont généralement très élevés, soit de l'ordre de 70%. Une seule ombre, pour ainsi dire, mais qui se situe dans la logique de constatations précédentes, c'est l'importance donnée à l'opinion de l'enfant; le taux des "oui" n'y est que de 45/55%.

Les courbes père/mère y sont toujours de même style mais avec des écarts assez grands, atteignant même 10% quand on touche à des domaines très <<intérieurs>> comme les pensées et les opinions de l'enfant.

Pour ce qui est de la <<vision>> que les parents ont des enfants, tableau 21, elle nous ramène à une situation déjà perçue, à savoir que dans la moitié des familles environ, l'enfant est considéré plutôt inapte à des décisions, et circonscrit dans un statut et un rôle d'<<enfant>> peu évolutifs dans l'immédiat. En conséquence c'est par la dimension <<réceptive>>, comparativement à la dimension <<expressive>> qu'il est caractérisé (73,8 vs 11,8 et 81,8 vs 8,6). C'est aussi relativement à ce dernier sujet (l'insistance sur l'apprentissage) que la différence est la plus grande entre le père et la mère; pour les autres sujets l'<<avantage>> de la mère se maintient mais avec de petits écarts. Une précision intéressante dans ce contexte, largement de domination des parents, c'est qu'ils ne souhaitent pas nécessairement que l'enfant leur ressemble, ils ne se posent pas en modèle pour lui dans au moins 43% des cas (nous disons au moins car le taux de non-réponse dépasse ici 15%).

Quant à la régularité des habitudes familiales, que nous continuons à essayer de cerner indirectement dans cette deuxième section, nous en trouvons au moins trois nouveaux indices, dans ces dernières données (c'est-à-dire une 7e, 8e et 9e <<étapes>>).

TABLEAU 19

PRISES DE DÉCISION DANS LA FAMILLE

N = 187 = 100%

COMPORTEMENT / FRÉQUENCE		Vrai		Faux		S.R.	
		n	%	n	%	n	%
Les parents décident de tout	père	102	54,5	60	32,1	25	13,4
	mère	103	55,1	61	32,6	23	12,3
Les parents n'attendent que l'obéissance	père	137	73,3	19	10,2	31	16,6
	mère	146	78,1	15	8,0	26	13,9
Les parents croient que ce qu'ils demandent suffit	père	87	46,5	65	34,8	35	18,7
	mère	90	48,1	71	38,0	26	13,9
Les parents croient être aptes à décider seuls ce qui est bon pour l'enfant	père	132	70,6	25	13,4	30	16,0
	mère	155	82,9	14	7,5	18	9,6
Il y a des décisions laissées à l'enfant		78	41,7	98	52,4	11	5,9
Il n'y a pas lieu de questionner sur ce qui a été décidé		76	40,6	101	54,0	10	5,3
On demande son avis à l'enfant s'il est touché par une décision importante.		101	54,0	73	39,0	13	7,0
On discute en famille des problèmes de la famille		106	56,7	65	34,8	16	8,6

Il s'agit de la considération générale accordée à l'enfant, des comportements de rencontre avec lui, et de l'idée que s'en font les parents. Le mode <<autoritaire>> prend plus d'ampleur que dans la première section et il caractérise ici au moins à 50% ce premier aperçu des relations aux parents, l'autre 50% renvoyant à une relation d'<<initiative>> ou modulée.

Éléments de personnalité (scène 2)

Cette deuxième scène du <<tableau>> 2 nous présente l'élève <<domestique>> <<intérieur>>, à trois points de vue: dans la valeur qu'il accorde à l'école, dans ses activités intellectuelles, et dans quelques autres aspects de la discipline familiale reliés directement ou indirectement à l'école. Ce sont là autant d'aspects de la personnalité de base ou statutaire de l'enfant, en même temps que du milieu familial lui-même qui précisément modèle largement ces aspects, notamment par la forme d'ensemble de ses règles et son mode de relations interpersonnelles.

Le premier aspect: l'école comme valeur, fait l'objet du tableau 22 et renvoie à quatre éléments indicatifs de cette valeur: la question des bulletins, le lien famille-école, l'intérêt que suscite l'école, et le succès que l'on estime y avoir.

Les données relatives au bulletin sont très <<positives>>, en ce sens qu'elles paraissent indiquer un bel équilibre dans cette question. On s'y tient en général éloigné autant de l'indifférence à cette notation que de l'abattement qu'elle pourrait produire. Une sorte de hiérarchie implicite s'y établit entre les efforts fournis et les résultats obtenus, en donnant prééminence aux premiers. Il y a une juste reconnaissance du rôle de cet instrument, de son

TABLEAU 20

ÉCHANGE AVEC LE PÈRE ET LA MÈRE

N = 187 = 100%

CONTEXTE D'ÉCHANGE / OPINION		Oui		Non		S.R.	
		n	%	n	%	n	%
Compréhension réciproque	père	146	78,1	14	7,5	27	14,4
	mère	154	82,4	12	6,4	21	11,2
Transmission du savoir	père	128	68,4	31	16,6	28	15,0
	mère	140	74,9	21	11,2	26	13,9
Intérêt aux pensées de l'enfant	père	111	59,4	45	24,1	31	16,6
	mère	130	69,5	36	19,3	21	11,2
Importance attachée à l'opinion de l'enfant	père	85	45,5	71	38,0	31	16,6
	mère	103	55,1	60	32,1	24	12,8
Entraînement à prendre des décisions	père	119	63,6	36	19,3	32	17,1
	mère	135	72,2	31	16,6	21	11,2

importance, de son utilité, mais aussi de son caractère relatif. Les pourcentages <<positifs>> sur ces sujets varient en effet entre 65% et 90%.

Le deuxième aspect: le lien établi - principalement par l'élève - entre l'école et les parents est lui aussi très <<positif>>. Dans tout ce qui dépend d'eux: visite de l'école, rencontre avec les professeurs, et information au sujet de l'école, la plupart des élèves, soit dans des proportions voisines de 80% (en ce qui concerne la mère) et de 65% (en ce qui concerne le père) font, à leur sens, tout leur possible. Dans ce qui relève des parents: leur intérêt assidu au cheminement scolaire quotidien de l'enfant, les pourcentages tombent à moins de 70% pour la mère et à seulement un peu plus de 45% pour le père!

Le troisième aspect touché, celui de l'intérêt manifeste pour l'école, indique que celui-ci est relativement élevé, aussi bien intérieurement (77%) que dans les faits (83,4) (quoique une bonne partie des élèves (45,5) ne s'en font pas d'oublier complètement l'école durant les grandes vacances!)

La question du rang à l'école continue et termine cette série sur une note également positive et réaliste: environ 45% des élèves se situent eux-mêmes parmi les meilleurs, et autant dans la moyenne.

L'école paraît donc représenter une réelle valeur pour ces enfants et prendre place comme telle dans l'élaboration de leur personnalité.

On trouve également ici un quatrième parallèle entre le père et la mère. Les mêmes tendances déjà soulignées s'y manifestent.

TABLEAU 21

VISION DE L'ENFANT PAR LES PARENTS

n = 187 = 100%

ATTITUDE / OPINION		Vrai n	Vrai %	Faux n	Faux %	S.R. n	S.R. %
Les parents trouvent l'enfant trop jeune pour décider	père	68	36,4	93	49,7	26	13,9
	mère	73	39	96	51,3	18	9,6
Les parents voient encore l'enfant comme "leur enfant"	père	60	32,1	94	50,3	33	17,6
	mère	63	33,7	100	53,5	24	12,8
Les parents pensent que l'enfant a surtout des choses à apprendre	père	138	73,8	22	11,8	27	14,4
	mère	153	81,8	16	8,6	18	9,6
Les parents souhaitent que l'enfant devienne tels qu'ils sont	père	76	40,6	80	42,8	31	16,6
	mère	73	39,0	80	42,8	34	18,2
Les parents pensent que les choses d'adultes ne regardent pas les enfants		82	43,9	91	48,7	14	7,5

D'un côté l'allure des courbes est la même; d'un autre côté plus le sujet en question est intérieur à l'enfant ou demande l'implication de la part des parents, plus la mère l'emporte. Aussi les différences croissent-elles encore par rapport aux parallèles précédents. Deux données sont très spéciales (nous l'avons d'ailleurs déjà remarqué), ce sont celles concernant l'attention au vécu scolaire courant de l'enfant, soit 69% (mère) en regard de 46% (père).

Le deuxième aspect: activités intellectuelles, conduit à quelques indices de l'attrait de l'enfant pour les choses de l'esprit. Cet attrait, et l'effort qu'il amène à consentir, s'expriment, au tableau 23, par des taux qui dépassent 50%. Cependant, ils forment une sorte de gradation descendante à partir des activités scolaires (devoirs et dictionnaire: 72,2 64,2 69) en allant aux déclarations de principe (63,1) puis aux comportements facultatifs: lecture-plaisir: 58,8; lecture libre de classe: 54,5; lecture <<de bibliothèque>>: 51,3.

Le troisième aspect: discipline familiale, renvoie à des ensembles de comportements révélateurs du type de milieu familial, de relations aux parents aussi, et également de certaines facettes du terreau culturel où plonge l'enfant. Ils rejoignent le lever et le déjeuner, le départ à l'école, les repas en général, et les vacances. Ce que l'on pourrait appeler la problématique du matin (lever et déjeuner, partie du t. 24), ne donne lieu qu'à peu de régularité. Tout au plus celle-ci concerne-t-elle le lever les jours d'école (60,4) et l'obligation de déjeuner (56,7). Les autres comportements sont nettement aléatoires comme le temps et la modalité du déjeuner, ou au moins sujets à modulations comme l'heure du lever, la hâte générale ou l'ajustement lever/salle de bain.

TABLEAU 22

L'ÉCOLE COMME VALEUR

N = 187 = 100%

	PROPOSITION \ PRISE DE POSITION	Vrai		Faux		S.R.	
		n	%	n	%	n	%
BULLETIN	L'enfant sait ce qu'il y aura sur son bulletin	56	29,9	120	64,2	11	5,9
	Quand ce n'est pas fort, l'enfant se dit que ce sera mieux une autre fois	169	90,4	8	4,3	10	5,3
	Quand ce n'est pas fort, l'enfant se dit qu'il (elle) a fait son possible	120	64,2	54	28,9	13	7,0
	L'enfant a hâte de recevoir son bulletin	158	84,5	20	10,7	9	4,8
ÉCOLE / PARENTS	Il(elle) est fier(e) de faire visiter son école à ses parents — père	127	67,9	27	14,4	33	17,6
	— mère	149	79,7	19	10,2	19	10,2
	Il(elle) aime que ses parents rencontrent son professeur — père	121	64,7	35	18,7	31	16,6
	— mère	147	78,6	24	12,8	16	8,6
	Ses parents suivent son travail scolaire — père	86	46,0	69	36,9	32	17,1
	— mère	129	69,0	39	20,9	19	10,2
	Il(elle) aime raconter à ses parents ce qui se passe à l'école — père	117	62,6	44	23,5	26	13,9
	— mère	143	76,5	29	15,5	15	8,0
INTÉRÊT	Ce qui se passe à l'école l'intéresse	144	77,0	25	13,4	18	9,6
	Il(elle) participe à l'organisation d'activités à l'école	156	83,4	14	7,5	17	9,1
	L'été, il(elle) oublie l'école complètement	85	45,5	75	40,1	27	14,4
RANG	À l'école il(elle) se situe parmi les meilleurs(ures)	82	43,9	84	44,9	21	11,2
	À l'école, ses résultats se situent dans la moyenne	86	46,0	30	16,0	71	38,0
	À l'école, il(elle) se situe parmi les moins bons(nes)	4	2,1	140	74,9	43	23,0

Le départ à l'école (partie du t. 24) relève de l'initiative de l'enfant dans plus de 50% des cas. C'est dans un même pourcentage que la mère voit à l'habillement et s'assure de la toilette. Le fort taux d'abstention (S.R.) affaiblit un peu la signification des réponses données. Quant au parallèle père/mère qui y est repris, les écarts entre les comportements de chacun des parents deviennent très grands dans cette opération départ, largement laissée à la surveillance de la mère ou à l'initiative de l'enfant. Tout cela peut facilement constituer ici une 10e <<étape>> concernant la régularité.

Le tableau 25 ramène à un indicateur renommé des personnalités et des milieux: les comportements à table. Cette fois on aborde directement certaines règles ou habitudes qui peuvent les régir. Ni la régularité rigide, ni la relation autoritaire n'y trouvent leur place. Les deux tiers des enfants indiquent qu'il n'y a aucune règle spéciale à respecter à table; le pourcentage de ceux qui croient que l'on ne peut y dire n'importe quoi n'est que de 35,3 ou 40,1; et à peine 50% des enfants se font reprendre quand ils coupent la parole à quelqu'un. Bien sûr, très peu (43,3) sont assujettis à ne parler que lorsqu'ils sont interrogés. La régularité et la relation aléatoires paraissent bien dominer.

Un autre temps fort, celui des vacances (t. 26) est exploité pour commencer à voir (car nous y revenons plus loin) quelle ouverture, quelle initiative, et quelle modulation il permet à l'enfant. Dans ces trois domaines, pour les enfants en cause, le temps des vacances semble favorable. La possibilité de recevoir (86,1) et de visiter (83,4) des amis, combinée au fait de ne pas s'ennuyer (79,1) et aussi à une certaine planification (52,9), est indicatrice d'ouverture. L'initiative se manifeste aussi dans ces comportements, de même que (quoique moindrement) dans ce fait de ne

TABLEAU 23

ACTIVITÉS INTELLECTUELLES

N = 187 = 100%

PRISE DE POSITION / COMPORTEMENT	Vrai		Faux		S.R.	
	n	%	n	%	n	%
L'enfant aime écrire	118	63,1	58	31,0	11	5,9
Il(elle) lit pour son plaisir	110	58,8	65	34,8	12	6,4
Il(elle) cherche dans le dictionnaire le sens des mots difficiles	129	69,0	45	24,1	13	7,0
À la maison, il(elle) lit des livres empruntés à la bibliothèque	96	51,3	76	40,6	15	8,0
Quand il(elle) a du temps libre en classe, il (elle) en profite pour lire	102	54,5	71	38,0	14	7,5
Il(elle) fait vite ses devoirs afin de faire autre chose	40	21,4	135	72,2	12	6,4
Il(elle) fait ses devoirs en regardant la télé	55	29,4	120	64,2	12	6,4

pas trop envier (55,1) des amis plus libres. Une modulation des règles familiales accompagne aussi les vacances car, à toutes fins pratiques, les trois mentions à ce sujet paraissent bien indiquer une discipline largement assouplie (60%) durant cette période et à cause d'elle. Les questions se rapportant aux voyages, en raison de leur fort pourcentage de non-réponses, apportent peu d'éclairage, si ce n'est peut-être que les modes rigide et autoritaire semblent dominer dans ce domaine. Dans les deux comparaisons entre le père et la mère - qui poursuivent le parallèle à leur sujet - la mère continue à l'<<emporter>> dans ce qui touche de près l'enfant (59,4 vs 57,8), et le père dans ce qui se rapporte à l'extérieur (28,3 vs 23,5).

(En somme, dans cette scène qui présente l'enfant dans quelques éléments particuliers de sa personnalité de base ou statutaire, l'école apparaît comme une valeur pour lui, les activités intellectuelles aussi mais surtout dans la mesure où elles se greffent immédiatement au travail scolaire. Par ailleurs, sauf pour certains points très précis, la discipline familiale - en ce qu'on la rejoint ici - s'accommode largement de l'aléatoire.

Il restera, entre autres, à voir plus loin si l'école est valorisée en elle-même ou seulement dans un rôle utilitaire et circonstanciel plus ou moins réduit, si la soi-disant valorisation des activités intellectuelles s'annonce, à plus forte raison, elle aussi plutôt éphémère, et si cette discipline familiale se <<rachèterait>> de quelque manière dans quelques-unes de ses autres composantes.)

TABLEAU 24

DISCIPLINE DANS LA FAMILLE:
LE LEVER, LE DÉJEUNER ET LE DÉPART POUR L'ÉCOLE

N = 187 = 100%

	PRISE DE POSITION / COMPORTEMENT	Vrai n	Vrai %	Faux n	Faux %	S.R. n	S.R. %
LEVER	Les matins où il y a de l'école, l'enfant se lève toujours à la même heure	113	60,4	62	33,2	12	6,4
	À la maison, la semaine, tout le monde doit être levé à une heure précise	33	17,6	143	76,5	11	5,9
	Quand on se lève, c'est la course vers la salle de bain	70	37,4	106	56,7	11	5,9
	Il(elle) attend que la salle de bain soit libre pour se lever	62	33,2	111	59,4	14	7,5
	Le matin, il faut se presser, sinon on va être en retard à l'école	82	43,9	92	49,2	13	7,0
DÉJEUNER	On déjeune en famille	35	18,7	100	53,5	52	27,8
	On déjeune à mesure qu'on est prêt	104	55,6	32	17,1	51	27,3
	L'enfant déjeune toujours à la même heure	41	21,9	133	71,1	13	7,0
	Le matin, il faut déjeuner, qu'on ait faim ou non	106	56,7	68	36,4	13	7,0
DÉPART ÉCOLE	L'enfant part pour l'école quand ses parents lui font penser que c'est l'heure — père	15	8,0	97	51,9	75	40,1
	— mère	29	15,5	99	52,9	59	31,6
	L'enfant part pour l'école dès qu'il(elle) est prêt(e)	51	27,3	72	38,5	64	34,2
	Les parents vérifient si l'enfant est habillé(e) d'une façon convenable — père	49	26,2	93	49,7	45	24,1
	— mère	112	59,9	60	32,1	15	8,0
	Les parents vérifient si l'enfant a fait sa toilette — père	44	23,5	99	52,9	44	23,5
	— mère	99	52,9	74	39,6	14	7,5

De l'entraînement à percevoir (scène 3)

Les trois autres scènes de ce tableau 2 - ou subdivisions de cette deuxième partie du chapitre 1 - sont consacrées à trois aspects de la vie familiale ou de la relation aux parents auxquels Bernstein attache une grande vertu indicative, en rendant opérationnel en quelque sorte tout un pan de la pensée de Piaget (relatif à la <<provocation>> conjoncturelle permanente exigée par le développement).

Cette scène 3, intitulée: de l'entraînement à percevoir, essaie de nous amener à voir si le milieu familial incite à dépasser l'apparence des êtres, des choses, des événements, etc. et favorise une compréhension de ce qui y est caché, plus important, essentiel. Cette quête se fait à un double plan, celui de la stimulation familiale en ce sens, et celui de la rétroaction ou de l'orientation personnelle conséquente de l'enfant.

Le premier plan est touché par le biais du style de dialogue dans la famille, tableau 27; et la télévision, omniprésente, nous sert encore une fois de prétexte ou de plate-forme. Dans l'ensemble ce tableau est plutôt <<positif>> (quoique pas très fortement) puisque les scores atteignent partout 50%. Le simple fait d'échanger à l'occasion d'une émission de télévision est déjà considéré comme valable au plan de l'entraînement intellectuel; les deux tiers des enfants (66,3) indiquent que c'est le cas chez eux. La discussion au sujet des différentes perceptions de chacun est vue comme un pas de plus; les pourcentages ici tournent autour de 50% (53,5 - 54). L'apport explicatif des parents pour aiguiser le sens de la perception chez l'enfant et l'amener au-delà de la première couche de réalité, est une performance encore plus riche; on y atteint 80% (63,6 79,7 et 82,9). Par ailleurs, le fait

TABLEAU 25

DISCIPLINE DANS LA FAMILLE: À TABLE

N = 187 = 100%

PRISE DE POSITION / COMPORTEMENT	Vrai		Faux		S.R.	
	n	%	n	%	n	%
À table, si on veut parler, il y a des règles à respecter	49	26,2	124	66,3	14	7,5
À table, on peut dire tout ce qu'on veut dire	27	14,4	75	40,1	85	45,5
À table, quand on coupe la parole à quelqu'un, on se fait reprendre	101	54,0	68	36,4	18	9,6
À table, on parle quand on nous questionne	81	43,3	90	48,1	16	8,6
À la maison, il y a des choses dont on ne parle pas à table	66	35,3	34	18,2	87	46,5

d'encourager de quelque façon l'enfant dans ces exercices et efforts d'observation et de compréhension constitue une autre dimension importante de l'entraînement à percevoir; on s'y situe au moins à 50% (49,7 et 55,1). Quant au parallèle père/mère, poursuivi ici, il présente très exactement les caractéristiques déjà soulignées: mêmes courbes, des écarts et un certain <<éloignement>> du père.

Le second plan utilise le même artifice pour déceler un peu les positions personnelles de l'enfant. À en juger par les réponses que l'on trouve au tableau 28, ce style de dialogue relativement prometteur perçu au tableau précédent a encore à donner des fruits. En effet, la perception du <<caché>> dans une <<grosse>> réalité comme la publicité à la télévision est plutôt courte dans l'ensemble. Ainsi, si l'objectif officiel, et obligatoirement réel en partie, d'information des nouveautés, est retenu par près des trois quarts (74,3) des enfants, par contre, les deux rôles majeurs de cette publicité: promouvoir les ventes et couvrir une partie des frais des émissions ne sont pas soulignés très fortement (59,4 et 36,4).

Système de signification (scène 4)

La scène suivante, scène 4, poursuit dans la même veine que la précédente, en explorant cette fois le système de signification en usage dans la famille pour voir un peu s'il active couramment l'esprit de l'enfant dans l'explicite, ou plutôt le ménage (l'atrophie même) dans l'implicite: dans le strict nécessaire et ce qui saute aux yeux. Ici aussi, nous nous arrêtons aux positions efficientes des parents, et rétroactives ou personnelles de l'enfant.

TABLEAU 26

DISCIPLINE DANS LA FAMILLE: LES VACANCES

N = 187 = 100%

CONTEXTE DE VACANCES / PRISE DE POSITION	Vrai		Faux		S.R.	
	n	%	n	%	n	%
L'enfant peut inviter ses amis(es) à la maison	161	86,1	10	5,3	16	8,6
L'enfant peut aller visiter ses amis(es).	156	83,4	16	8,6	15	8,0
Si on fait un voyage en famille les parents décident où l'on va — père	53	28,3	30	16,0	104	55,6
— mère	44	23,5	37	19,8	106	56,7
Si on fait un voyage en famille on décide en famille où l'on va	36	19,3	53	28,3	98	52,4
Pendant les vacances, l'enfant fait ce qu'il (elle) a prévu de faire	99	52,9	73	39,0	15	8,0
Pendant les vacances, l'enfant fait ce qu'il lui plaît	126	67,4	45	24,1	16	8,6
Pendant les vacances, l'enfant s'ennuie	21	11,2	148	79,1	18	9,6
Pendant les vacances, il ou elle s'ennuie de l'école	28	15,0	129	69,0	30	16,0
Il y a des amis qui ont de la chance, ils font ce qu'ils ont envie de faire pendant les vacances	103	55,1	67	35,8	17	9,1
Pendant les vacances, il y a des règlements à la maison	60	32,1	112	59,9	15	8,0
Les parents sont moins exigeants pendant les vacances — père	108	57,8	50	26,7	29	15,5
— mère	111	59,4	52	27,8	24	12,8

Parmi les principales occasions courantes, pour les parents, de <<signifier>> quelque chose à l'enfant, prennent place les demandes qu'ils lui font, les questions qu'il leur pose, et la série des permissions accordées et refusées. Dans toutes ces circonstances (t. 29), pour les jeunes ici concernés, le dialogue mené par les parents revêt, dans une large part, une signification explicite. Lorsque des activités ou conduites nouvelles leur sont demandées, les raisons (78,1 et 66,8), les vraies raisons (82,9 et 74,9), leur sont fournies. À leurs questions ils ont des réponses satisfaisantes pour leur esprit (79,7 et 72,7); et que les permissions sollicitées soient accordées ou refusées, tout ce qui engendre l'une ou l'autre de ces positions leur est suffisamment expliqué (66,3 et 55,6; 74,3 35 66,8). Bien plus, lorsqu'il y a désaccord, les explications ont également leur place (75,7 et 64,2). Le parallèle père/mère, très exploité ici, maintient et renforce les caractéristiques et les différences rencontrées précédemment dans les attitudes et comportements respectifs de chacun des parents.

En complément et aussi en conséquence de cela, l'enfant, comme cela apparaît au tableau 30, ne considère pas qu'il lui faut chercher ailleurs le pourquoi des choses (63,1); il est satisfait des raisons invoquées par ses parents dans les différentes décisions à son sujet (74,9 et 70,6); et c'est en connaissance de cause qu'il répond aux attentes dans la série des comportements habituels quotidiens (80,7 - 86,1 - 86,6). Une seule de ses prises de position semble un peu surprenante dans le contexte: dans plus de 50% des cas (50,3), il conçoit qu'il n'a qu'à obéir pour ainsi dire aveuglément, sans plus. Cela peut laisser croire qu'il se satisfait de peu, en fait d'explications, et ainsi nuancer les réponses inscrites au précédent tableau. C'est dans le même sens que nous entraîne ce fait qu'au moins 40% des participants assimilent ce qui est dit à ce qui est pensé. Les exigences ne seraient-elles si

TABLEAU 27

STYLE DE DIALOGUE DANS LA FAMILLE

N = 187 = 100%

COMPORTEMENT / PRISE DE POSITION		Souvent		Rarement		S.R.	
		n	%	n	%	n	%
À la maison:							
- quand on regarde une bonne émission de télé, on en parle		124	66,3	48	25,7	15	8,0
- quand on comprend des choses différentes, on le dit		100	53,5	66	35,3	21	11,2
- quand on ne comprend pas la même chose, on en discute		101	54,0	67	35,8	19	10,2
- les parents aident l'enfant à comprendre ce qu'il(elle) n'avait pas vu	père	119	63,6	34	18,2	34	18,2
	mère	149	79,7	19	10,2	19	10,2
- l'enfant remarque des choses avant ses parents		120	64,2	50	26,7	17	9,1
- les parents sont surpris de ce que l'enfant remarque	père	93	49,7	62	33,2	32	17,1
	mère	103	55,1	61	32,6	23	12,3
- quand on parle d'un sujet sérieux, l'enfant a son mot à dire		97	51,9	70	37,4	20	10,7
- habituellement, l'enfant a de vraies réponses à ses questions		155	82,9	24	12,8	8	4,3

largement satisfaites qu'en raison du peu de conscientisation donnée, et qui est à leur source? Remarquons enfin que la mère l'<<emporte>> encore (74,9 vs 70,6) dans l'autre élément de comparaison que nous rencontrons ici.

Le concret et l'immédiat (scène 5)

Cette scène, la dernière de ce <<tableau>> 2, s'alimente de préoccupations de même nature. Aux données précédentes relatives à l'apparent et au caché, puis à l'explicite et à l'implicite, elle en ajoute qui ont trait à un autre thème bernsteinien, à savoir le confinement au concret et à l'immédiat, aux dépens d'un certain approfondissement des choses et d'un élargissement des perspectives. Dans ce cadre trois voies sont exploitées, d'abord des données inter-familiales, ensuite la dimension cognitive du rapport aux choses, puis les horizons auxquels conduisent les loisirs et les congés.

L'hypothèse qui sous-tend ce premier point est que plus les contacts avec la parenté et les amis sont nombreux et occasion de nouveaux <<paysages>>, plus ils sont ignifuges ou dynamiques pour l'esprit. Le tableau 31 nous indique que les conditions sont telles au moins (ou seulement) pour 50% des répondants. Quant au lieu de résidence, lui aussi possiblement source de nouvelles visions des choses s'il varie, il revêt cette caractéristique également dans 50% des cas environ. C'est dire que, sous l'aspect considéré ici, à peu près la moitié de notre population en cause est plutôt circonscrite dans des données immédiates de vie, alors que l'autre moitié est soumise à l'impact possiblement stimulant d'autres contextes.

Le second point, la relation cognitive aux objets (t. 32), interpelle l'enfant, pour ainsi dire à brûle-pourpoint, au sujet

TABLEAU 28

L'APPARENT ET LE CACHÉ
PAR LE BIAIS DE LA TÉLÉVISION

N = 187 = 100%

ÉNONCÉ \ OPINION	Oui		Non		S.R.	
	n	%	n	%	n	%
Les messages publicitaires:						
- informent des nouveautés	139	74,3	27	14,4	21	11,2
- disent quoi faire	78	41,7	87	46,5	22	11,8
- suggèrent d'acheter tel ou tel produit	111	59,4	57	30,5	19	10,2
- remplissent le temps entre deux émissions	88	47,1	77	41,2	22	11,8
- défrayent le coût des émissions	68	36,4	94	50,3	25	13,4

d'un certain nombre de ses conduites et pensées en rapport avec divers objets ou réalités. Ces conduites peuvent être <<actives>> ou plutôt passives; génératrices d'activité et d'enrichissement au plan de la connaissance, ou bien, à l'inverse, plus ou moins amorphes. Nous pouvons au moins dire qu'une bonne partie des jeunes ici concernés entretiennent une relation cognitive aux objets, plus précisément dans une proportion variant de 50% à 75% suivant l'<<objet>> en cause. La télévision est une double source d'une telle ignition (ou mise à feu) en ce qu'elle conduit à découvrir (73,8) et à s'interroger (63,1). La réparation des objets joue un rôle semblable, quoique dans une moindre proportion (57,2). En troisième lieu, avec des scores de seulement 52,9 et 51,9, viennent respectivement l'entretien d'une correspondance, et l'étude proprement dite de divers objets. En guise de sommaire ou de conclusion à cela, ces enfants étaient appelés à se prononcer sur l'apparente immobilité du ciel, la nuit. Près de 40% (38,5) s'en sont bien sortis; en plus (demi-succès?) 13% sont demeurés perplexes.

Le troisième point veut jeter quelque lumière sur le potentiel cognitif des périodes de loisir et de congé (t. 33). Les vacances fournissent à environ 60% de ces enfants la possibilité d'élargir leur horizon, soit par des visites (61,5) ou des voyages (66,8 et 59,9), soit encore par la participation à des groupes (58,8). Le camping donne également une telle possibilité à environ 40% de ces jeunes. Au chapitre de la planification, l'expérience des vacances est moins riche; on ne s'y adonne à de larges aménagements prévisionnels que dans 44% des cas. Enfin, autant un grand nombre (70,6) ont à leur disposition, au foyer, des instruments usuels de connaissance, autant il y en a peu, à peine le tiers (33,7), qui peuvent bénéficier de fréquentes <<arrivées>> de littérature appropriée à leur âge.

TABLEAU 29

SYSTÈME DE SIGNIFICATION: PLAN PARENTAL

N = 187 = 100%

SITUATION \ PRISE DE POSITION		Vrai		Faux		S.R.	
		n	%	n	%	n	%
Quand les parents demandent à l'enfant de faire une chose nouvelle, ils lui donnent la raison	père	125	66,8	28	15,0	34	18,2
	mère	146	78,1	16	8,6	25	13,4
Quand l'enfant pose une question à ses parents, il arrive à savoir ce qu'il(elle) veut savoir	père	136	72,7	17	9,1	34	18,2
	mère	149	79,7	17	9,1	21	11,2
L'enfant peut expliquer à ses parents pourquoi il(elle) n'est pas d'accord	père	120	64,2	35	18,7	32	17,1
	mère	142	75,9	21	11,2	24	12,8
Quand les parents accordent une permission, ils disent à quelle condition	père	104	55,6	49	26,2	34	18,2
	mère	124	66,3	36	19,3	27	14,4
Quand les parents refusent une permission à l'enfant, ils disent pourquoi	père	125	66,8	28	15,0	34	18,2
	mère	139	74,3	28	15,0	20	10,7
Quand les parents refusent une permission à l'enfant, il peut deviner les raisons mais ils ne les disent pas	père	56	29,9	97	51,9	34	18,2
	mère	62	33,2	102	54,5	23	12,3
Les parents donnent à l'enfant les vraies raisons de ce qu'ils lui demandent de faire	père	140	74,9	14	7,5	33	17,6
	mère	155	82,9	9	4,8	23	12,3

Ce deuxième tableau ("Relation aux parents") de l'acte 1 ("L'élève à la maison") se proposait, dans ses cinq scènes successives, de présenter un certain volet <<intérieur>> de l'élève, au plan domestique. Cela en continuation et complément du volet <<extérieur>> recherché dans le premier tableau. Dans la logique de la recherche, il s'agissait de voir un peu comment cet <<intérieur>> des jeunes en cause se situait dans une problématique de milieu familial rigide-autoritaire, modulé-d'initiative, ou plutôt aléatoire; comment aussi cet <<intérieur>> se trouvait, dans un tel contexte, affecté ou par un flot continu de perturbations enrichissantes, ou par un débit moyen de celles-ci, ou seulement soumis à une relative monotonie générale. Les données présentées renvoyaient à l'un ou l'autre de ces deux plans, d'ailleurs intimement liés. Il peut être intéressant à ce moment-ci du parcours de voir si ces données - peu importe qu'elles se rapportent à un plan plutôt qu'à l'autre - peuvent être considérées davantage positives ou surtout négatives (le plus positif renvoyant, suivant ce que nous avons vu, soit au milieu modulé ou d'initiative, soit à un contexte de perturbations enrichissantes). Pour commodité, de manière opérationnelle, retenons les indications " + "(plus) " + - " (plus, moins) " + mais" (plus... mais) et - (moins), qui permettent un dégradé du caractère positif attribué à chaque ensemble de données. Nous avons alors, en reprenant chaque scène et chacune de ses parties, le sommaire suivant:

Importance dans la famille:

perception d'une importance <<raisonnable>>: +
implication dans les décisions: -

TABLEAU 30

SYSTÈME DE SIGNIFICATION: PLAN PERSONNEL

N = 187 = 100%

MODE DE COMPRÉHENSION \ PRISE DE POSITION	Vrai		Faux		S.R.	
	n	%	n	%	n	%
L'enfant n'a qu'à faire ce que ses parents lui demandent sans chercher à savoir pourquoi	94	50,3	72	35,5	21	11,2
L'enfant préfère chercher ailleurs le pourquoi des choses	42	22,5	118	63,1	27	14,4
L'enfant est d'accord avec les raisons que lui donnent ses parents — père	132	70,6	21	11,2	34	18,2
L'enfant est d'accord avec les raisons que lui donnent ses parents — mère	140	74,9	24	12,8	23	12,3
L'enfant sait pourquoi il faut faire son lit	151	80,7	16	8,6	20	10,7
Il(elle) sait pourquoi il faut être propre	161	86,1	7	3,7	19	10,2
Il(elle) sait pourquoi il faut ranger ses choses	162	86,6	6	3,2	19	10,2
Ce qu'on dit et ce qu'on pense, c'est la même chose	74	39,6	93	49,7	20	10,7

<<rencontre>> avec les parents:
réelle : +
idéelle: -

Éléments de personnalité:

l'école comme valeur: + ... mais
activités intellectuelles: + ... mais
discipline familiale <<scolarisante>>:
matin : -
départ: + -
à table:-
vacances:+

Entraînement à percevoir:

stimulation familiale: + -
orientation personnelle: -

Système de signification:

comportements des parents: +
attitude personnelle: + ... mais

Le concret et l'immédiat:

données inter-familiales: + -
relation aux objets: + ... mais
vacances et loisirs...: + -

Les points les plus positifs paraissent donc être l'importance reconnue à l'enfant comme personne, la <<rencontre>> efficiente avec les parents au plan des conduites, la discipline - d'ouverture, d'initiative et de modulation - des vacances, et le système de signification explicite des parents. Les signes uniquement négatifs, pour leur part, soulignent des activités qui, dans le cadre théorique adopté ici, ne sont réputées favorables ni à un cheminement de développement, ni à la construction d'une personnalité ouverte à la scolarisation (ou avide de connaissance). Il s'agit, en l'occurrence, de l'implication dans les décisions, de la <<rencontre>> idéelle ou vision de l'enfant chez les parents, de la discipline du matin, de celle qui prévaut à table, et de l'entraînement à percevoir - au plan de la rétroaction personnelle

TABLEAU 31

RELATION À LA FAMILLE ÉLARGIE

N = 187 = 100%

PRISE DE POSITION / SITUATION	OUI		NON		S.R.	
	n	%	n	%	n	%
Presque toute la parenté de l'enfant demeure dans Bellechasse	68	36,4	96	51,3	23	12,3
L'enfant connaît toute sa parenté	101	54,0	65	34,8	21	11,2
On a souvent des visiteurs à la maison	100	53,5	66	35,3	21	11,2
On part souvent en famille visiter la parenté ou des amis	105	56,1	59	31,6	23	12,3
L'enfant vit dans la même maison depuis sa naissance	81	43,3	85	45,5	21	11,2

de l'enfant. Ces points négatifs sont plus nombreux que les points positifs énumérés plus haut, mais peut-être sont-ils dans l'ensemble moins importants qualitativement? Entre ces deux pôles, il y a la zone intermédiaire des huit points qui, tout en présentant un certain caractère positif, suscitent des inquiétudes. Il s'agit d'abord de ceux indiqués " + - ", où la situation concernée ne semble <<positive>> que dans la moitié des cas. Il y a ensuite les quatre autres, marqués " + ... mais", qui laissent sur une interrogation (au moins mitigeante) quant à l'ampleur ou encore à l'éventuelle permanence des faits constatés.

Il reste à voir ce que cette relation aux parents, presque également partagée entre le positif, le négatif et le dubitatif, qui ressort de cette section, de même que la régularité plutôt modulée des règles et habitudes familiales, qui émergeait de la section précédente, vont donner dans la problématique scolaire de l'enfant (chap. 2) et dans sa problématique personnelle (chap. 3).

TABLEAU 32

RELATION COGNITIVE AUX OBJETS

N = 187 = 100%

MODALITÉ \ PRISE DE POSITION	OUI		NON		S.R.	
	n	%	n	%	n	%
L'enfant aime défaire les objets pour voir comment ça fonctionne	97	51,9	68	36,4	22	11,8
Quand il(elle) brise une chose, l'enfant est capable de la réparer	107	57,2	57	30,5	23	12,3
Il(elle) aime les émissions de télé qui apprennent comment ça se passe ailleurs	138	73,8	25	13,4	24	12,8
Il(elle) a des correspondants au Québec et à l'étranger	99	52,9	61	32,6	27	14,4
La télé amène l'enfant à se poser des questions	118	63,1	45	24,1	24	12,8
La nuit, dehors, tout est immobile dans le ciel	90	48,1	72	38,5	25	13,4

TABLEAU 33

APPORT COGNITIF DES VACANCES ET LOISIRS

N = 187 = 100%

ACTIVITÉ \ PRISE DE POSITION	Oui		Non		S.R.	
	n	%	n	%	n	%
À la maison, quand on parle d'un pays inconnu, on a des moyens concrets pour le situer	132	70,6	29	15,5	26	13,9
Pendant les vacances, on fait des voyages en famille	112	59,9	51	27,3	24	12,8
Pendant les vacances, on se fait un programme pour la journée	83	44,4	75	40,1	29	15,5
Pendant les vacances, l'enfant participe à des activités de jeunes	110	58,8	56	29,9	21	11,2
À la maison, on achète assez souvent des revues de bandes dessinées	63	33,7	101	54,0	23	12,3
L'été, l'enfant passe quelques jours en visite	115	61,5	48	25,7	24	12,8
Quand on part en vacances toute la famille, on campe	75	40,1	86	46,0	26	13,9
Quand on part en vacances toute la famille, on visite les oncles et tantes éloignés	125	66,8	39	20,9	23	12,3

CHAPITRE 2

L'ÉLÈVE À L'ÉCOLE

Après celui de la famille, considéré dans le chapitre précédent, nous abordons ici en quelque sorte un autre des univers de l'enfant, celui de l'école. Pour l'enfant, l'école est un phénomène de connaissance et, plus globalement, de développement. Jean Piaget, pour sa part, pose que tout ce qui tient à de tels phénomènes de connaissance et de développement se situe dans un processus de relation entre le <<sujet>> susceptible de développement et l'<<objet>> qui le <<provoque>>. Plus cette relation, ou mieux cette interaction, est constructive plus il y a connaissance, développement et nouvel équilibre (enrichissant ou <<majorant>>) chez le sujet. Ce sujet c'est évidemment ici l'enfant, et l'objet c'est l'école. Aussi l'intention est-elle dans ce chapitre d'explorer précisément, au moins un peu, quelques-unes des caractéristiques de cette relation de l'enfant à l'école. Pour cela nous procédons en deux temps; d'abord par le biais d'une comparaison ou d'un parallèle entre l'école et la famille, c'est le premier <<tableau>> de cet <<acte>> ou chapitre deux; ensuite en traitant directement, dans un deuxième <<tableau>>, de la réaction à l'école. Chacun de ces <<tableaux>> est divisé en scènes qui veulent rejoindre quelques-unes des principales dimensions de la question en cause (cela à l'écoute des théoriciens chez qui nous avons puisé nos hypothèses de travail), par exemple le <<dépayse-

TABLEAU 1

IMPRESSION GÉNÉRALE DE L'ÉCOLE

IMPRESSION \ RÉPARTITION	n	%
- un peu différent de la maison	74	39,6
- très différent	50	26,7
- autre monde	47	25,1
- S.R.	16	8,6

N = 187 = 100%

ment>> et la <<compatibilité>> en ce qui concerne la famille, les <<objectifs>> et l'<<adéquation personnelle>> en ce qui a trait à la réaction à l'école. Ces scènes se trouveront elles-mêmes subdivisées en plusieurs parties de manière à essayer d'approcher le plus possible le vécu concret, joué et pensé par l'élève, par exemple aux plans de ses rétroactions à l'école, de ses prédilections ou encore de ses perspectives scolaires.

L'utilisation ou l'emprunt de ces deux avenues (celle du parallèle école-famille et celle de la réaction proprement dite à l'école) devrait faire ressortir un peu quelle place occupent ou ont occupé, dans les cheminements scolaires en cause les effets de <<perturbation>>, d'<<accommodation>> et d'<<assimilation>> indispensables, suivant Piaget, dans tout processus qui mène à la connaissance et au développement. En même temps devrait se manifester aussi "la qualité active et productive du savoir" sous la forme d'une double "balance équilibrée" pour l'enfant, d'une part entre sa famille et son école, d'autre part entre lui-même et l'école; cette "balance équilibrée" sans cesse en reconstruction étant précisément, dans la théorie piagétienne, la finalité constante de l'"équilibration majorante" de relations entre <<sujet>> et <<objet>>.

A- PARALLÈLE ÉCOLE-FAMILLE

On pourrait aussi intituler ce premier <<tableau>> ou première section de ce chapitre: "L'école et la famille" ou "De la famille à l'école". L'une ou l'autre appellation renvoie pareillement à ce dont il faut rendre compte, c'est-à-dire à ce fait que la

TABLEAU 2

DIFFICULTÉS D'INTÉGRATION À L'ÉCOLE

ÉLÉMENT DE DIFFICULTÉ / CHOIX	n*	%
- Moins de temps pour jouer	24	12,8
- Garder silence	25	13,4
- Plus de règlements qu'à la maison	37	19,8
- Les devoirs et les leçons	36	19,3
- Les bulletins	12	6,4
- La longueur du temps	30	16,0
- S.R.	23	12,3
N = 187 = 100%		
- Toujours être en gros groupe	23	12,3
- Ne pas pouvoir parler au professeur aussi souvent qu'aux parents	38	20,3
- Que le professeur soit plus sévère que les parents	34	18,2
- Que tout le monde soit plus grand que que lui	13	6,9
- Être gêné(e) avec tout le monde	19	10,2
- Ne pas très bien comprendre ce qui était dit	28	15,0
- S.R.	32	17,1
N = 187 = 100%		

* Trois choix, sans ordre d'importance, étaient possibles. Nous avons préféré les ramener à un choix moyen afin de conserver l'uniformité (n = 187 = 100%) de nos données.

relation de connaissance et de développement dont nous avons fait état plus haut, s'établit entre un sujet (l'enfant) et deux objets: l'école et la famille, et cela de façon concomitante. Il en résulte que ces deux relations doivent s'harmoniser, au moins jusqu'à un certain point, pour en arriver à l'équilibration majorante recherchée. C'est dans cette perspective que l'interrogation porte successivement ici (t. 1 à 12) sur le dépaysement école-famille (scène 1), la distance physique et symbolique entre les deux (scène 2), la compatibilité entre l'une et l'autre (scène 3), et les vécus parallèles (scène 4) auxquels elles peuvent donner lieu.

Dépaysement école-famille (scène 1)

Pour prendre un peu le pouls dans cette question d'un plus ou moins grand dépaysement de l'élève à l'école, c'est d'abord son impression première générale que nous donne le tableau 1. Comme cela est normal et même souhaitable, notamment dans la pensée de Piaget et de Lautrey, plus de la moitié, au moins, des élèves (51,8) ont ressenti assez vivement le premier choc de l'école; vingt-cinq pour cent d'entre eux s'y sont même trouvés un peu comme dans un autre monde.

Ce dépaysement et cette accommodation partiels se sont explicités respectivement en difficultés et en facilités d'adaptation ou de fonctionnement. Parmi les difficultés (tableau 2), il y en a cinq et même six qui ressortent de façon spéciale. Elles se rapportent à des points déjà théoriquement réputés à la fois névralgiques et des plus difficiles. Deux concernent la discipline, celui des règlements (19,8) et celui de la sévérité rencontrée à l'école (18,2). Deux autres ont trait au langage, l'un sous un aspect <<affectif>>: la possibilité de parler au professeur (20,3),

TABLEAU 3

FACILITÉS D'INTÉGRATION À L'ÉCOLE

ÉLÉMENT FACILITANT	CHOIX n*	%
- Des compagnons de son âge	52	27,8
- Avoir la paix	9	4,8
- Être moins dérangé(e) par frères et soeurs	20	10,7
- Ne plus s'ennuyer à la maison	19	10,2
- Pouvoir faire comme les frères et soeurs aînés	28	15,0
- Être considéré comme grand(e)	32	17,1
- S.R.	27	14,4
N = 187 = 100%		
- Apprendre des choses intéressantes	50	26,7
- Avoir un professeur moins sévère que les parents	9	4,8
- Utiliser des jeux nouveaux non disponibles à la maison	31	16,6
- Quitter la maison pour faire autre chose	10	5,3
- Pouvoir étudier	18	9,6
- Découvrir des choses nouvelles	45	24,2
- S.R.	24	12,8
N = 187 = 100%		

* Trois choix, sans ordre d'importance, étaient possibles. Nous avons préféré les ramener à un choix moyen afin de conserver l'uniformité (n = 187 = 100%) de nos données.

l'autre sous un aspect <<cognitif>> et largement culturel (15,0). Le travail scolaire lui-même, représenté par les devoirs et les leçons, constitue aussi une sorte de pierre d'achoppement dans près de 20% (19,3) des cas. Un autre point, aussi compliqué et subtil que significatif, celui du <<temps>> représente une difficulté pour 16% de ces jeunes.

Du côté des attraits de l'école (tableau 3) ou des éléments qui en facilitent l'accommodation, il y en a aussi cinq ou six qui prennent le pas sur l'ensemble de ceux qui étaient soumis. Y tiennent le premier rang deux facteurs qui se rapportent aux deux buts principaux de l'école: l'initiation systématique à la connaissance et au grand jeu social. Ce premier facteur est représenté par "l'apprentissage de choses intéressantes" (26,7) et la "découverte de choses nouvelles" (24,2). Le facteur social renvoie à la rencontre de compagnons (27,8). Viennent ensuite deux autres éléments qu'il n'est pas surprenant de retrouver parmi les priorités de jeunes: le jeu et une sorte d'accès à la maturité. La disponibilité de nouveaux jeux recueille 16,6% des voix, et les deux points relatifs à la maturité: "faire comme les grands" et "être considéré comme grand", respectivement 15% et 17,1%.

Les autres éléments aussi bien <<positifs>> que <<négatifs>> qui paraissent dans ces tableaux 2 et 3 ne sont pas à négliger. Si leur poids peut sembler moindre au plan collectif, il n'est pas douteux qu'il en revêt un croissant à mesure que l'on se rapproche du plan individuel.

Distance physique et symbolique (scène 2)

Une fois introduits dans ce parallèle école-famille avec la question d'un possible et même inévitable dépaysement, nous en

TABLEAU 4

SENTIMENT D'ÉLOIGNEMENT ÉCOLE-MAISON

N = 187 = 100%

SENTIMENT \ RÉPARTITION	Oui		Non		S.R.	
	n	%	n	%	n	%
L'enfant se sent loin de la maison lorsqu'il est à l'école	56	29,9	115	61,5	16	8,6
L'enfant se sent loin de l'école lorsqu'il est à la maison	44	23,5	128	68,4	15	8,0

arrivons tout de suite, en continuant notre cheminement, à une autre question majeure, celle de la distance, physique mais surtout intérieure, plus ou moins grande et plus ou moins stable, qui sépare précisément les deux <<paysages>> en cause celui de l'école et celui de la famille. Cette distance correspond en quelque sorte à la forme et aux modalités que le dépaysement initial prend à moyen ou à long terme.

Qui dit distance dit éloignement, c'est à cela que renvoie le tableau 4, un peu en guise d'introduction à cette brève considération de la distance école-famille. On y voit que le pourcentage de ceux qui, à l'école, se sentent loin de la maison, est passablement élevé (29,9) et, en sens inverse, ce sentiment d'éloignement est presque aussi fort (23,5).

Avec le tableau 5 se précise encore la rétroaction intérieure de l'enfant à l'école. L'aspect famille ou grande famille que l'école réussit à revêtir pour la très grande majorité de ces jeunes (83,4) est un élément de base qui peut être très positif dans leur cheminement scolaire. Encore faut-il que ce caractère <<familial>> de l'école ne soit pas en pratique étranger à sa spécificité et surtout ne soit pas entretenu aux dépens de celle-ci. Dans ce sens, les quatre autres éléments qui ressortent davantage ici, à savoir la fatigue de l'école (58,3), son étrangeté (51,3), sa pression (43,9) et sa vigilance (41,2) pouvant être considérés jusqu'à un certain point aussi comme positifs, dans la mesure où ils s'insèrent dans le processus de dérangement dynamique souligné par Piaget. Autrement, par exemple à défaut du potentiel prérequis pour exploiter ces éléments perturbateurs, ceux-ci pourraient n'être qu'astreignants, et loin de conduire aux objectifs scolaires visés, en éloigner. Ce peut être là évidemment une des bases de la différence entre une période de scolarisation fructueuse et une autre plus ou moins stérile.

TABLEAU 5

PERCEPTION ÉMOTIVE DE L'ÉCOLE PAR L'ENFANT

N = 187 = 100%

PERCEPTION \ OPINION	Oui		Non		S.R.	
	n	%	n	%	n	%
C'est:						
- étrange	37	19,8	140	74,9	10	5,3
- plus intéressant que la maison	79	42,2	95	50,8	13	7,0
- plus fatigant que la maison	109	58,3	68	36,4	10	5,3
- une plus grande famille	156	83,4	22	11,8	9	4,8
- une drôle d'invention	96	51,3	82	43,9	9	4,8
On s'y sent:						
- bousculé(e)	43	23,0	132	70,6	12	6,4
- pressé(e)	82	43,9	96	51,3	9	4,8
- surveillé(e)	77	41,2	100	53,5	10	5,3

Le tableau 6 soulève un peu le voile sur ce monde de transformations que l'école doit normalement opérer chez l'enfant. Des aspects importants du développement ressortent ici, avec des pourcentages relativement élevés. Ce sont l'autonomie et ses corollaires, une certaine prise de conscience multiforme, et l'ébauche d'une métamorphose de la relation aux parents. La conquête graduelle de l'autonomie se manifeste d'abord en elle-même, par une indépendance relative et obligée des soins parentaux: point 1, 115 ou 61,5%; point 2, 143 ou 76,5%; point 4, 143 ou 76,5%; ensuite dans certains de ses corollaires habituels: une quelconque réticence à obéir: 120 ou 64,2%; l'affirmation de soi: 136 ou 72,7% et 128 ou 68,4%. Ce sont là déjà des éléments de prise de conscience et même de conscientisation - dans la mesure où la perception des choses s'accompagne d'un engagement personnel -, la débrouillardise accrue (85,6) en est un autre, mais le plus révélateur sur ce plan est peut-être ici la nouvelle vision de l'avenir (69,5), l'élargissement des préoccupations (71,7) et de l'horizon (60,4), et le lien établi entre résultats et travail (90,4). Quant à la relation aux parents son commencement de dérivation ou d'épanouissement dans l'amitié, et partant une plus grande confiance, est assez sensible avec les pourcentages de 73,3 et de 87,2 qui s'y rapportent, et même le dernier point, celui des exigences (65,2) entre bien dans ce contexte.

À ce moment de la rétrospective, quand on demande à ces élèves s'ils retourneraient volontiers "au temps d'avant l'école", 37,4% répondent oui et 54% non. Cela s'explique assez bien de la part de ces jeunes dont l'enfance s'estompe lentement un peu à leur insu dans un mélange de regret et de satisfaction alors que leur avenir commence à peine à sortir de la brume. Cela implique assez le désarroi et la rééquilibration propres à tout développement, en même temps que la tâche d'affermissement et de dépassement

TABLEAU 6

CHANGEMENTS DUS À L'ÉCOLE

N = 187 = 100%

	ÉNONCÉ / OPINION	Vrai n	Vrai %	Faux n	Faux %	S.R. n	S.R. %
AVANT L'ÉCOLE	- L'enfant avait davantage besoin de ses parents	115	61,5	61	32,6	11	5,9
	- Les parents s'occupaient davantage de lui(elle)	143	76,5	35	18,7	9	4,8
	- Il(elle) était plus libre de faire ce qu'il(elle) avait envie de faire	106	56,7	70	37,4	11	5,9
	- Les parents étaient toujours disponibles pour l'enfant	143	76,5	31	16,6	13	7,0
	- Il(elle) avait moins besoin de prévoir	99	52,9	74	39,6	14	7,5
	- Tout arrivait tout seul	56	29,9	118	63,1	13	7,0
	- Il(elle) acceptait plus facilement d'obéir	120	64,2	54	28,9	13	7,0
DEPUIS L'ÉCOLE	- L'enfant fait davantage valoir son point de vue	136	72,7	34	18,2	17	9,1
	- Il(elle) se débrouille de manière plus autonome	160	85,6	17	9,1	10	5,3
	- L'enfant dit davantage ce qu'il(elle) pense	128	68,4	47	25,1	12	6,4
	- L'avenir est devenu plus important	130	69,5	46	24,6	11	5,9
	- Plus de choses le préoccupent	134	71,7	41	21,9	12	6,4
	- Il(elle) doit travailler pour avoir des résultats	169	90,4	9	4,8	9	4,8
	- L'enfant est plus libre de suivre ses goûts	57	30,5	116	62,0	14	7,5
	- Les parents sont davantage des amis	137	73,3	39	20,9	11	5,9
	- Les parents font davantage confiance	163	87,2	12	6,4	12	6,4
	- Le monde de l'enfant est plus vaste	113	60,4	59	31,6	15	8,0
	- Le monde apparaît plus compliqué	83	44,4	92	49,2	12	6,4
	- L'enfant exige moins de ses parents	122	65,2	50	26,7	15	8,0

qui incombe à l'école dans ces nouvelles voies qu'elle a ouvertes, c'est-à-dire dans les changements aussi bien <<factuels>> qu'<<intérieurs>> dans lesquels elle a introduit l'enfant.

Compatibilité famille-école (scène 3)

Le parallèle entre l'école et la famille se poursuit - dans l'espoir de mieux y situer l'enfant - avec une comparaison plus explicite entre les deux. Cette comparaison se situe à un double plan, celui des institutions elles-mêmes (t. 7), celui de ceux qui les animent (t. 8). Ce premier plan ou premier ensemble est lui-même double. Il nous renvoie lui aussi aux niveaux <<factuel>> et <<intérieur>> dont il vient d'être question et entre lesquels cette recherche de fait se <<promène>> sans cesse pour essayer de percevoir les sujets en cause dans l'ambivalence obligée de leur praxis: dans leur double rapport, de pensée et d'action, à eux-mêmes aux êtres et aux choses. Les similitudes factuelles touchent la concordance de certaines habitudes familiales et de certains comportements scolaires du même ordre; les similitudes dites ici <<intérieures>> se rapportent à des dispositions acquises au sein de la famille et qui sont des préalables et des soutiens à un certain nombre de performances scolaires. Dans ce premier groupe tout tourne surtout autour du langage. Les principales difficultés sont celles de ne pas pouvoir parler au professeur de la même manière qu'à ses parents (54%), de devoir parler d'une façon spéciale (44,9) et corriger son langage (62,6). L'obligation de ne parler qu'à son tour donne également lieu à un certain entraînement (66,3 vs 52,4). Par contre, la conversation avec les pairs (80,2) et le "soin de ses choses" (90,4) comportent beaucoup moins de problèmes. Dans le deuxième groupe deux points sont objet de difficulté: l'organisation du temps (31%) et l'obligation du silence

TABLEAU 7

FAMILLE-ÉCOLE: LES HABITUDES ET LES ACQUIS

N = 187 = 100%

ACTIVITÉ / POSITION	Oui		Non		S.R.	
	n	%	n	%	n	%
À l'école, l'enfant:						
- parle au professeur comme à ses parents	76	40,6	101	54,0	10	5,3
- parle au professeur autant qu'à ses parents	55	29,4	123	65,8	9	4,8
- parle aux élèves de sa classe comme à ses ami(e)s	150	80,2	27	14,4	10	5,3
- parle à son tour	124	66,3	51	27,3	12	6,4
- prend soin de ses choses	169	90,4	6	3,2	12	6,4
- doit parler d'une façon spéciale	84	44,9	84	44,9	19	10,2
- doit corriger son langage	117	62,6	50	26,7	20	10,7
À la maison, l'enfant:						
- parle à son tour	98	52,4	77	41,2	12	6,4
- prend soin de ses choses	169	90,4	8	4,3	10	5,3
À l'école, c'est facile pour l'enfant:						
- d'apprendre des mots nouveaux	130	69,5	45	24,1	12	6,4
- d'apprendre le langage utilisé à l'école	147	78,6	27	14,4	13	7,0
- d'organiser son temps	115	61,5	58	31,0	14	7,5
- de garder silence longtemps	93	49,7	78	41,7	16	8,6
- de comprendre ce qui est dit	146	78,1	27	14,4	14	7,5
- de comprendre ce qu'il faut faire	156	83,4	18	9,6	13	7,0
- de comprendre les explications données	137	73,3	35	18,7	15	8,0

(41,7); il y a aussi que près de 15% (14,4) de ces élèves ne comprennent pas facilement ce qui leur est dit. À l'opposé, les dispositions acquises dans leur famille facilitent plusieurs performances pour la majorité de ces jeunes: apprentissage du vocabulaire: 69,5; adaptation au langage de l'école: 78,6; compréhension de ce qui est dit: 78,1 et de ce qu'il faut faire: 88,4 tout comme des explications données: 73,3.

Le deuxième plan ou ensemble (t. 8), dans cette comparaison, met en présence les uns des autres, le père, la mère et le professeur, d'une part quant à leurs comportements sur un certain nombre de points susceptibles de favoriser le développement de l'enfant, et d'autre part, par rapport à l'attitude rétroactive de ce dernier face à certains faits. Les thèmes exploités sont ceux du dialogue, de la confiance, de la figure d'autorité, et de l'ouverture à l'expression de l'enfant. Dans tous ces domaines les parents, la mère surtout, sont de façon marquée différents du professeur et, sauf en ce qui a trait à l'importance de leur discours, plus haut cotés par l'enfant. Néanmoins, au plan global, pour plusieurs questions, le père s'assimile presque au professeur: dialogue: 52,9 et 28,9 vs 29,9 et 52,4 plus un commun 10,7; confiance dans les matières non spécifiques à chacun: 44,9 et 32,6 vs 34,8 et 42,8 plus 13,9 vs 15,5; possibilité d'explication lors d'une erreur: 25,7 et 47,1 vs 27,8 et 49,7 plus 20,3 vs 16,0. Le père l'emporte en ce qui concerne l'ouverture à l'expression de l'enfant: 32,6 vs 11,8, 46,0 vs 48,7, 13,4 vs 32,6; et 38,5 vs 25,1, 43,3 vs 49,7 et 10,7 vs 17,6. Par ailleurs, à l'intérieur même de la famille, le dialogue - en grande partie source (au moins possible) de développement culturel - n'est fréquent, même avec la mère, que dans 72,7% des cas et ce pourcentage tombe à 52,9 pour le père. De même les trois derniers points, qui touchent à la possibilité d'expression de l'enfant - autre lieu majeur de déve-

TABLEAU 8

SIMILITUDE PÈRE, MÈRE, PROFESSEUR

N = 187 = 100%

COMPORTEMENT \ FRÉQUENCE		Souvent		Parfois		Presque jamais		S.R.	
		n	%	n	%	n	%	n	%
L'enfant parle avec	père (1)	99	52,9	54	28,9	20	10,7	14	7,5
	mère (2)	136	72,7	31	16,6	7	3,7	13	7,0
	prof. (3)	56	29,9	98	52,4	20	10,7	13	7,0
Il(elle) a confiance en ses parents pour les matières scolaires et en son professeur pour ce qui n'est pas l'école	(1)	84	44,9	61	32,6	26	13,9	16	8,6
	(2)	118	63,1	50	26,7	7	3,7	12	6,4
	(3)	65	34,8	80	42,8	29	15,5	13	7,0
Quand ils parlent, c'est important pour l'enfant	(1)	58	31,0	113	60,4	-	-	16	8,6
	(2)	75	40,1	98	52,4	-	-	17	7,5
	(3)	128	68,4	47	25,1	-	-	12	6,4
Suite à une erreur, l'enfant peut leur parler	(1)	48	25.7	88	47,1	38	20,3	13	7,0
	(2)	72	38,5	82	43,9	22	11,8	11	5,9
	(3)	52	27,8	93	49,7	30	16,0	12	6,4
Ils laissent l'enfant faire comme il veut	(1)	61	32,6	86	46,0	25	13,4	15	8,0
	(2)	59	31,6	91	48,7	24	12,8	13	7,0
	(3)	22	11,8	91	48,7	61	32,6	13	7,0
L'enfant peut leur exprimer son idée	(1)	72	38,5	81	43,3	20	10,7	14	7,5
	(2)	96	51,3	66	35,3	14	7,5	11	5,9
	(3)	47	25,1	93	49,7	33	17,6	14	7,5

loppement - ne recueillent que des taux relativement peu élevés: pour le père 25,7, 32,6 et 38,5; pour la mère 38,5, 31,6 et 51,3.

Vécu parallèle (scène 4)

Cette expression: vécu parallèle pose la possibilité que l'école et la famille soient suffisamment distantes à plusieurs points de vue l'une de l'autre pour constituer pour l'enfant un peu comme deux modes de vie qui ne se réconcilient que très peu ou très difficilement au plan quotidien, au plan intérieur.

C'est une vision générale de l'univers de l'enfant (t. 9) qui est d'abord recherchée. On y a recours à une présentation utilisée dans les mathématiques modernes - qui captent apparemment beaucoup l'esprit des jeunes -: celle d'ensembles et de sous-ensembles pour lui permettre d'exprimer comment s'interpénètrent les trois milieux de la famille, des pairs et de l'école où se déroule sa vie actuelle. Ce n'est que pour un peu plus de la moitié de ces jeunes (53,5) que la famille, les amis et l'école forment un tout ou un grand ensemble. Les suffrages vont ensuite, mais en tombant à moins de 22% (21,9), au tandem amis-famille. Les trois autres types possibles d'association ne récoltent que des taux très faibles, encore que la famille y soit distincte de l'école dans au moins 12,3% des cas (4,8 + 7,5), ce qui fait au total, en comptant le 21,9% précédent, près de 35%, en ne tenant pas compte des abstentions (7,5). Voilà pour la situation générale.

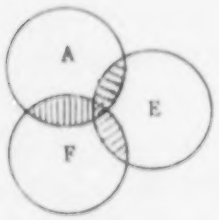
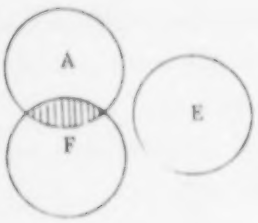
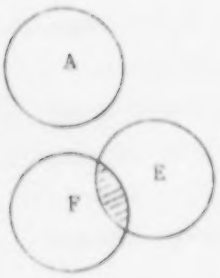
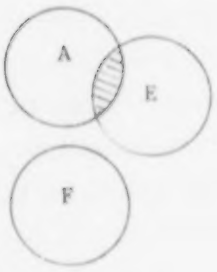
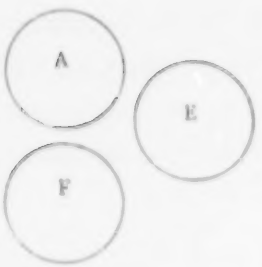
Nous en venons ensuite, dans une espèce de gradation, aux comportements et sentiments (t. 10) avant de poser la question de la prédilection et du milieu idéal de vie (t. 11). Si l'on exclut les non réponses, qui tournent autour de 7%, notre population,

TABLEAU 9

100 VISION GÉNÉRALE DE L'UNIVERS DE L'ENFANT

Choix de l'ensemble qui décrit le mieux l'univers de l'enfant:

Légende: Amis
Ecole
Famille

	n	%
	100	53,5
	41	21,9
	9	4,8
	9	4,8
	14	7,5
S.R.	14	7,5

N = 187 = 100%

en gros, se partage à peu près également dans la majorité des thèmes proposés ici pour déceler un parallèle entre école et famille. C'est dire déjà que pour environ 45% de ces élèves, les comportements et la manière de se sentir sont différents dans les deux milieux. Des différences plus notables se trouvent en plus indiquées, de façon tantôt <<positive>> tantôt <<négative>>, en ce qui a trait au sentiment de liberté (36,9/56,7), à celui de responsabilité (56,7/36,4), au sentiment aussi d'être compris (63,1/29,4), et finalement aux exigences du milieu (36,4/54,0).

Quant à savoir dans lequel des sous-ensembles du début l'enfant se sent le mieux et lequel il assimile davantage à <<la vraie vie>> (t. 11), la famille l'emporte nettement dans les deux cas. Cependant ce n'est avec des pourcentages qui ne sont que de l'ordre de 65%, ce qui peut vouloir dire que pour au moins le quart de ces jeunes, et possiblement 35% - en comptant les abstentions, le vécu parallèle, idéalisé, n'est pas sans recouvrir au moins une partie de leur réalité de vie.

La double question traitée au tableau 12, celle du choix des aides dans le travail scolaire, peut être considérée comme une conclusion de cette scène 4 et même de l'ensemble: parallèle école-famille. Cela dans la mesure où s'y trouve exprimée une sorte de conséquence de ce qui précède, quant à un point précis. Un premier fait paraît ressortir c'est que l'école c'est l'école, et la maison, la maison: l'aide nécessaire est trouvée sur place, soit auprès du professeur dans un cas (62,6), soit auprès de la mère ou des frères et soeurs dans l'autre (44,4 et 19,3), et le besoin d'assistance n'est pas reporté d'un endroit à l'autre (1,6 et 0,5). Par ailleurs le recours à soi-même n'est pas très en vogue; il n'est retenu que par 12% ou 13% des élèves. Considérons aussi les taux de non réponses: 11,2% et 14,4%; ils expriment assez

TABLEAU 10

COMPORTEMENTS ET SENTIMENTS DE L'ENFANT
À L'ÉCOLE ET DANS LA FAMILLE

N = 187 = 100%

FRÉQUENCE / COMPORTEMENT SENTIMENT	semblable		différent		S.R.	
	n	%	n	%	n	%
Ressemblances et différences:						
- la façon de parler	91	48,7	84	44,9	12	6,4
- la possibilité de s'exprimer	91	48,7	81	43,3	15	8,0
- pouvoir dire ce qu'on pense	86	46,0	89	47,6	12	6,4
- se sentir libre	69	36,9	106	56,7	12	6,4
- se sentir responsable de soi	106	56,7	68	36,4	13	7,0
- les manières	89	47,6	85	45,5	13	7,0
- la discipline	80	42,8	94	50,3	13	7,0
- se sentir compris	118	63,1	55	29,4	14	7,5
- les exigences	68	36,4	101	54	18	9,6
- l'encouragement	96	51,3	77	41,2	14	7,5

la difficulté, bien visible aussi ailleurs, en partie sans doute <<normale>> en partie significative, de cette ré-flexion sur leur vécu pour ces jeunes.

B- RÉACTION A L'ÉCOLE

Nous avons vu plus tôt le schéma de Piaget où il considère le progrès dans la connaissance, ou même le développement, comme un équilibre sans cesse en construction dans la relation d'un sujet à un objet; le concept de balance exprimant ou imageant cette situation. Avec ce <<tableau>> 2 de l'acte 2, ou deuxième section de ce chapitre consacré à "L'élève à l'école", nous nous arrêtons précisément à la réaction de l'enfant-sujet face à ce nouvel objet: l'école, et à l'obligation d'une nouvelle balance qui s'ensuit. Nous le faisons encore par le biais des principales composantes de la personnalité statutaire ou scolaire de l'enfant, à savoir la configuration de réponses (au monde) qu'il se forme à partir de son expérience ou de son interaction avec l'environnement. Le thème de la vision de l'école ou mieux de soi à l'école (scènes 1 et 4), celui des aspirations éducatives (scène 2), et celui de la relation au temps (scène 3) y sont tour à tour abordés. L'hypothèse d'arrière-plan est toujours, d'une part, que les circonstances structurelles de tout ordre où il se trouve engendrent et circonscrivent pour l'élève son vrai rayon d'action, et, d'autre part, que l'école se présente à lui - et pour lui - comme un intermédiaire (ou un <<objet>> ou une <<perturbation>>) obligé, éventuellement plus ou moins valorisé et utilisé, donc plus ou moins bénéfique, entre lui-même et son milieu de vie aussi bien actuel qu'à venir.

TABLEAU 11

MILIEU DE BIEN-ÊTRE ET DE VIE RÉELLE POUR L'ENFANT

N = 187 = 100%

ÉNONCÉ \ CHOIX	Famille		École		Amis		S.R.	
	n	%	n	%	n	%	n	%
L'endroit où l'enfant se sent le mieux	120	64,2	10	5,3	39	20,9	18	9,6
L'endroit où l'enfant vit "sa vraie vie"	126	67,4	23	12,3	20	10,7	18	9,6

TABLEAU 12

CHOIX DE L'AIDE POUR LE TRAVAIL SCOLAIRE

COMPORTEMENT / RÉPARTITION		n	%
À L'ÉCOLE	Lorsque l'enfant ne comprend pas un travail,		
	- il demande l'aide du professeur	117	62,6
	- il demande l'aide à d'autres élèves	21	11,2
	- il essaie de s'en sortir seul	25	13,4
	- il attend d'être à la maison pour demander de l'aide	3	1,6
	- S.R.	21	11,2
N = 187 = 100%			
À LA MAISON	Lorsque l'enfant ne comprend pas un devoir,		
	- il demande l'aide de son père	17	9,1
	- il demande l'aide de sa mère	83	44,4
	- il demande l'aide de ses frères ou soeurs	36	19,3
	- il essaie de s'en sortir seul	23	12,3
	- il attend d'être à l'école pour demander de l'aide	1	0,5
	- S.R.	27	14,4
N = 187 = 100%			

TABLEAU 13

GOÛT DE L'ÉCOLE

GOÛT DE L'ÉCOLE / RÉPARTITION	n	%
- Depuis toujours	49	26,2
- Au début, oui	46	24,6
- Au début, non	23	12,3
- Pas tellement	17	9,1
- Pas du tout	35	18,7
- S.R.	17	9,1

N = 187 = 100%

Perception de l'école (scène 1)

En vertu d'un comportement habituel à l'égard des personnes et des choses, on a des raisons de croire que la réaction de l'enfant à l'école s'inaugure à partir de la perception qu'il en a. Les tableaux 13 et 14 tentent d'introduire à cette question. On y a recours au biais d'un double attachement possible à l'école, l'un <<naturel>>, l'autre plutôt construit par elle. Dans le premier cas (t. 13) on peut voir que l'amour de l'école qui, au début, ralliait la moitié de ces jeunes s'est ensuite un peu effrité, de telle sorte que présentement, ceux qui ont le goût de l'école - que certains croient indispensable à la réussite scolaire - ne représentent même pas 40% (26,2 + 12,3) de ce groupe. Dans le deuxième cas (t. 14), au plan de l'attachement spécifique à l'enseignement, le pourcentage <<positif>> s'élève un peu et rejoint tout de même presque 60% (58,3). On y reste avec une frange, presque prophétique, de 40%. Elle réapparaît souvent et de manière un peu inquiétante au cours de cette recherche. Elle pourrait en partie prendre son origine dans ces sentiments de perte de temps (12,8), d'incapacité radicale (18,2) et autres (10,7) exprimés ici. Tout cela rejoint peut-être aussi cette étrangeté complète du contenu scolaire pour plus de 30% (32,1) de ces enfants; c'est là le pourcentage de ceux qui, ailleurs dans les questionnaires, disent qu'ils ne savaient absolument rien de ce qu'on leur enseigne à l'école avant d'y venir.

Un autre biais emprunté pour voir un peu cette perception que l'élève a de l'école est celui des fruits personnels qu'il considère y avoir trouvés (t. 15). La question à laquelle il répond ici est évidemment double. Globalement elle tend à savoir si l'école a été pour l'enfant une <<expérience de soi>>; le cas échéant elle tente ensuite de voir quels éléments dominent dans

TABLEAU 14

IMPRESSION DEVANT LES EXPLICATIONS DU PROFESSEUR

IMPRESSION \ RÉPARTITION	n	%
Les explications du professeur donnent à l'enfant l'impression:		
- de perdre son temps	24	12,8
- qu'elles complètent ce qu'il sait déjà	109	58,3
- qu'il n'arrivera jamais à apprendre tout cela	34	18,2
- S.R.	20	10,7

N = 187 = 100%

cette ré-flexion sur son identité. [On sait par ailleurs que la perception circonstanciée qu'une personne a d'elle-même est un baromètre de son implication effective dans le milieu en cause. C'est que l'expérience de soi, en elle-même et dans ses conséquences (dont des changements éventuels), constitue une importante motivation d'engagement, et, par exemple suivant Combs et Snygg, elle peut même occasionnellement être la raison principale du comportement humain.] Ici (t. 15), des pourcentages, respectivement de 82,4%, 75,4% et 71,1%, attirent notre attention sur trois <<habiletés>>, majeures dans le fonctionnement social, que l'école a permis à ces élèves d'acquérir. Elles forment une gradation ascendante dans la flexibilité adaptative (ou <<l'équilibration majorante>>, pour reprendre les mots de Piaget): l'accommodation efficace de nouveaux règlements, l'élargissement de l'éventail disponible des comportements, et, plus profondément encore, la modification consciente de la personnalité. Deux autres acquis d'importance recueillent des taux élevés: une réorientation (ou même une capacité de réorientation) du comportement général (point 2 avec 69,5), et surtout, l'assimilation de nouveaux rôle et statut ou, au moins d'<<un>> nouveau personnage (point 4 avec 69,5), en même temps que, comme corollaire obligé, la conscience des possibilités ou même des nécessités sociales, pour soi et pour les autres, dans ce domaine. On remarque bien sûr que plus les changements en cause sont susceptibles d'atteindre la personne en profondeur, moins les pourcentages ici sont élevés. Il faut encore souligner deux choses dans ce tableau 15. La première est que près d'un quart (23,0) de ces élèves constatent chez eux un changement plutôt radical attribué à l'école; la seconde est que les deux tiers (66,3) se sentent à l'aise dans cette institution, en faisant incliner à croire que l'autre tiers s'y trouve un peu hors de son élément. Remarquons finalement que ce tableau constitue un complément du précédent tableau 6 et en quelque sorte une escalade par rapport à lui.

TABLEAU 15

CHANGEMENTS APPORTÉS PAR L'ÉCOLE

N = 187 = 100%

COMPORTEMENT \ OPINION	Oui		Non		S.R.	
	n	%	n	%	n	%
Depuis qu'il va à l'école, l'enfant:						
- a appris à s'organiser avec des règlements nouveaux	154	82,4	17	9,1	16	8,6
- a appris à agir d'une façon différente	130	69,5	40	21,4	17	9,1
- a appris des comportements nouveaux	141	75,4	28	15,0	18	9,6
- a réalisé qu'on peut être une personne à l'école et une autre à la maison	130	69,5	38	20,3	19	10,2
- a appris à modifier certains aspects de ce qu'il(elle) est	133	71,1	34	18,2	20	10,7
- pense qu'il(elle) est le(la) même	88	47,1	42	22,5	57	30,5
- pense qu'il(elle) est différent(e)	43	23,0	88	47,1	56	29,9
- s'y sent naturel(le)	124	66,3	46	24,6	17	9,1

TABLEAU 16

REPRÉSENTATION VISUELLE DE L'ÉCOLE

	RÉPARTITION / COMPARAISON	Choix n	Choix %
DIFFICULTÉ	C'est:		
	- une série de montagnes à escalader	78	41,7
	- un terrain plat sans montagne	54	28,7
	- une série de collines à escalader au choix	38	20,3
	- S.R.	17	9,1
N = 187 = 100%			
UTILITÉ	C'est un coffre d'outils:		
	- qu'on apprend à utiliser	43	23,0
	- utile aussi à l'extérieur de l'école	34	18,2
	- utile pour le travail à faire	65	34,8
	- qui aide à se transformer	27	14,4
	- S.R.	18	9,6
N = 187 = 100%			
VISION	Ce sont des lunettes:		
	- qui grossissent et rapetissent	30	16,0
	- qui font voir autrement	48	25,7
	- d'approche pour mieux voir le monde	58	31,0
	- d'approche pour mieux se voir	31	16,6
	- S.R.	20	10,7
N = 187 = 100%			

TABLEAU 17

SUJETS DE FACILITÉ ET DE DIFFICULTÉ À L'ÉCOLE

N = 187 = 100%

SUJET \ POSITION	facile		difficile		S.R.	
	n	%	n	%	n	%
- Apprendre à écrire	151	80,7	21	11,2	15	8,0
- Apprendre à lire	149	79,7	23	12,3	15	8,0
- La discipline	105	56,1	63	33,7	19	10,2
- Être évalué(e)	91	48,7	74	39,6	22	11,8
- Être attentif(ve)	110	58,8	57	30,5	20	10,7
- Faire des efforts chaque jour pour apprendre	95	50,8	71	38	21	11,2
- Se concentrer	94	50,3	72	38,5	21	11,2
- Penser à préparer son avenir	91	48,7	74	39,6	22	11,8
- Réfléchir à l'avenir professionnel	97	51,9	72	38,5	18	9,6
- Y aller jour après jour	106	56,7	64	34,2	17	9,1

Le tableau 16 rend compte de la perspective scolaire des élèves, en insistant tour à tour sur la <<difficulté>> globale de l'école, sur son <<utilité>>, et sur la transformation du regard qu'elle opère. Chacun de ces trois thèmes y est imagé, respectivement par un terrain montagneux, un coffre d'outils, et des lunettes. Ainsi visualisée, l'école apparaît à plus de 40% (41,7) de ces jeunes comme une montagne, à près de 35% (34,8) comme un outil d'utilité immédiate, et à 31% comme une lunette qui fait mieux voir le monde. Dans la première série le défi de l'école se trouve ainsi assez marqué; dans la seconde le potentiel de formation, de rayonnement, et de transformation de l'école est peu perçu; dans la troisième, la vision différente des choses due à l'école n'est sensible qu'au quart des élèves (25,7), et surtout la connaissance de soi-même (que l'on peut bien penser, dans la tradition de la pédagogie grecque, l'une des finalités de l'éducation) n'obtient que 16,6% de ces voix, mais peut-être est-ce beaucoup. L'intérêt est évidemment ici en plus, dans ces trois croquis, de voir un peu l'ampleur du regard porté sur l'école et, par voie de conséquence, quelle ouverture (ou quelle <<élaboration>> - suivant Bernstein) l'a précédé, et vers quel horizon il se porte. Il ne saurait y avoir ici non plus de génération spontanée, pas plus pour ce regard lui-même que pour l'étendue et le contenu de ce vers quoi il porte.

Une autre composante de la perception de l'école est, pour l'élève, la solution de continuité qu'il ressent effectivement entre milieu familial et milieu scolaire au plan de son adéquation personnelle - ou de la possibilité prévisible de cette adéquation - aux performances demandées par l'école. C'est l'objet du tableau 17. Le fort pourcentage de ceux qui trouvent facile l'apprentissage de l'écriture et de la lecture est un peu surprenant. Il laisse sur bien des interrogations auxquelles nous avons fait

TABLEAU 18

INTÉRÊTS AUX PLANS ACADÉMIQUE ET PERSONNEL

INTÉRÊT \ RÉPARTITION		n*	%
Ce que l'enfant désire le plus:			
AU PLAN ACADÉMIQUE	- réussir en français	47	25,2
	- réussir en mathématiques	51	27,3
	- réussir en anglais	28	15,0
	- réussir en éducation physique	10	5,3
	- réussir en musique	2	1,0
	- réussir en arts plastiques	4	2,1
	- réussir en catéchèse ou enseignement moral	12	6,4
	- réussir en sciences	10	5,4
	- S.R.	23	12,3
N = 187 = 100%			
AU PLAN PERSONNEL	- acquérir de bonnes manières	38	20,3
	- acquérir une discipline personnelle	17	9,1
	- avoir un très bon langage	49	26,2
	- pouvoir écrire parfaitement	47	25,1
	- S.R.	36	19,3
N = 187 = 100%			

* Deux choix ...

allusion plus tôt et qu'il faudra probablement expliciter plus loin. Elles tournent essentiellement autour de la nature et de l'ampleur de la demande de l'école à l'élève. En supposant que le schéma est différent en ce qui touche aux autres points de ce tableau, on y retrouve tout de même, pour la majorité d'entre eux, du côté des difficultés, le pourcentage souligné précédemment et apparemment un peu fatidique de 40%.

Objectifs <<d'école>> (scène 2)

Une autre forme que prend la réaction à l'école est celle des objectifs et de leur envergure, qu'elle amène ou non à se fixer. Nous les répartissons ici, d'un côté en académiques et personnels (t. 18), d'un autre côté en prochains et futurs (t. 19). Point n'est besoin d'insister sur le caractère dynamique des objectifs dans tout cheminement: ils le commandent, le soutiennent, lui donnent son allure et ses proportions.

Au plan proprement scolaire l'intérêt se porte manifestement, et presque exclusivement, sur les matières de base: français, mathématiques et anglais. Ce qui surprend aussi, ce sont les pourcentages relativement faibles qu'elles recueillent. On pense bien à l'école dite des <<apprentissages>> s'opposant à l'école dite des <<habiletés>>, mais par ailleurs ces dernières paraissent bien s'effriter dans leur multiplicité. Est-ce que le défi de l'école et l'école elle-même - ainsi en quelque sorte un peu divisée contre elle-même - se dilueraient aussi dans cette antinomie et cette multiplicité?

Au plan personnel on retrouve, un peu en corollaire du premier ensemble et dans des proportions guère plus élevées, l'attrait

TABLEAU 19

INTÉRÊTS DANS L'IMMÉDIAT ET POUR L'AVENIR

INTÉRÊT \ RÉPARTITION		n*	%
Ce que l'enfant désire le plus:			
LE PRÉSENT	- passer son année sans trop de problèmes	57	30,5
	- être remarqué(e) dans de qu'il(elle) fait	7	3,7
	- être un(e) bon(ne) élève	48	25,7
	- pouvoir changer grâce à l'école	4	2,1
	- ne pas doubler son année	45	24,1
	- S.R.	26	13,9
N = 187 = 100%			
L'AVENIR	- faire de longues études	28	15,0
	- apprendre ce qu'il faut pour gagner sa vie	56	30,0
	- réussir dans quelque chose	58	31,0
	- devenir un personnage en vue	15	8,0
	- S.R.	30	16,0
N = 187 = 100%			

* Deux choix ...

(heureux) pour la maîtrise de la langue, parlée et écrite. Le côté <<instruction>> et le côté <<éducation>> de l'école chevauchent évidemment ici; ce dernier s'affirme davantage avec la question des bonnes manières qui cote tout de même à 20,3% (c'est à la fois peu et beaucoup) alors que la discipline personnelle ne se voit pas tellement placée en priorité avec un maigre 9,1%. Sans fermer les yeux sur ce qui est ici <<positif>>, la même interrogation que tout à l'heure ne laisse quand même pas de revenir.

Par rapport à leur accessibilité plus ou moins prochaine (t. 19), les objectifs peuvent aussi former deux groupes. En ce qui a trait à l'immédiat, les préoccupations ne concernent que l'objectif de <<passer son année>> et, dans une moindre proportion, celui d'être ce que l'on est convenu d'appeler <<un bon élève>>. Sans compter que les pourcentages sur ces points sont loin de regrouper la majorité, il faut bien noter aussi que le possible idéal de transformation personnelle (qui pourrait accompagner celui de la connaissance de soi, évoqué plus haut, comme une autre finalité de l'éducation) disparaît presque dans ces soucis, que Bernstein appellerait probablement du moment. Le même caractère utilitaire se retrouve dans le second groupe d'objectifs, plutôt centrés sur l'avenir. L'école y paraît circonscrite, dans le temps et dans son rôle, à ce qui est nécessaire pour un aménagement décent minimal de la vie (61% - 30,0 + 31,0). L'horizon s'élargit tout de même pour 15% de ces jeunes, vers de longues études et, vraisemblablement, ce à quoi elles conduisent sur plusieurs plans.

[Plusieurs questions viennent à ce moment. Comment ou pourquoi les thèmes de base de l'école, ceux se rapportant à l'instruction et à l'éducation ne rassemblent-ils pas la majorité des suffrages ou des intérêts, et demeurent-ils, on peut le penser, à ce plan minimal, un problème pour l'enfant? Vers quoi alors

TABLEAU 20

LE TEMPS, À L'ÉCOLE ET À LA MAISON

CHOIX / PRÉFÉRENCE	n	%
L'enfant préfère:		
- le temps passé		
» à l'école	4	2,1
» à la maison	25	13,4
- passer plus de temps		
» à l'école	4	2,1
» à la maison	39	20,9
- être ailleurs qu'à la maison et qu'à l'école	12	6,4
- conserver la répartition actuelle du temps entre l'école et la maison	59	31,6
- S.R.	27	14,4

N = 187 = 100%

tend la partie de cette population scolaire apparemment peu ou moins intéressée à ces objectifs de base de l'école? Qu'advient-il de ceux qui par contre aspirent à beaucoup plus? Comment l'école peut-elle satisfaire, momentanément mais surtout ultérieurement, ces trois groupes? Ceux-ci, pour des raisons différentes, se trouvent-ils tous finalement en situation de problème ou de difficulté? La frange de 40% dont nous avons fait état est-elle à toutes fins pratiques abandonnée, l'épanouissement des plus idéalistes renvoyé à d'autres étapes, et la <<scolarisation>> ajustée à un noyau de 45% à 50%, et encore avec des exigences ou une <<nourriture>> qui débouche sur quel horizon ou qui enferme dans quel enclos?!

Le <<temps>> de l'école (scène 3)

Dans "Les trois états du capital culturel" (A.R.S.S., nov. 1979), Pierre Bourdieu souligne plusieurs aspects de l'importance du temps dans l'acquisition du capital culturel. Il en rappelle le rôle nécessaire d'intermédiaire, tout comme la valeur de la pleine utilisation de sa disponibilité culturelle. C'est à cette difficile mais très importante question du temps: sa notion, sa perception, son attribution subjective, etc., que nous touchons ici. Le tableau 20 renvoie à un coup de sonde dans ce domaine. Le temps y est divisé en temps <<d'école>> et en temps <<de maison>>, le premier avec un accent culturel. Une fois remarqué que 32% (31,6) des élèves optent pour leur répartition actuelle du temps entre l'école et la maison et ainsi l'entérinent, on voit que le temps <<de maison>> l'emporte dans les préférences au plan du vécu: 13,4 contre 11,2 mais bien plus encore au plan des souhaits: 20,9 contre 2,1. Un autre aspect abordé (hors tableaux) est celui de la longueur du temps <<d'école>>. Ce serait un facteur

TABLEAU 21

L'ÉCOLE, L'ENFANT ET SON RYTHME

RÉPARTITION / TEMPS	n	%
Lorsque l'enfant fait un travail à l'école, habituellement, il(elle):		
- a suffisamment de temps	108	57,8
- manque de temps	36	19,3
- trouve le temps donné trop long	28	15,0
- S.R.	15	8,0

N = 187 = 100%

majeur dans le <<choix>> éventuel des élèves quant à la durée de leur fréquentation scolaire. Pour près de 55% (54,5) de ces enfants leurs années d'école n'ont pas été ressenties longues, et il leur semble qu'elles ont commencé "hier". Près de 35% (34,8) ont une perception contraire; les autres (10,7) ne sauraient répondre. Un troisième aspect du temps <<d'école>> pour l'élève (t. 21) est l'adéquation de ce temps à son rythme. C'est vraisemblablement là une autre pierre d'achoppement non négligeable dans le cheminement scolaire. La majorité des élèves, soit près de 60% (57,8) s'adaptent au rythme scolaire; près de 20% (19,3) par contre manquent de temps dans leurs travaux à l'école; il y en a 15% qui paraissent courir plus vite que le groupe. Une quatrième dimension du temps scolaire se rapporte à l'impact qu'il a sur l'image de l'école pour l'enfant. Si l'on retient les caractères de facilité, d'intérêt et de bien-être, possiblement attachés à cette image, on a ce qui suit:

L'école:	en 1ère année		maintenant	
facile	118	63,1	62	33,2
intéressante	115	61,5	109	58,3
agréable	108	57,8	96	51,3

La grande facilité des débuts s'est dissipée, heureusement dissipée - dans une perspective piagétienne de défi -; l'intérêt s'est passablement maintenu (61,5/58,3), et le caractère de satisfaction a pour sa part perdu plusieurs points, à l'épreuve ou à l'usure du <<temps>>.

Correspondance soi-école (scène 4)

Cette section (ou <<tableau>>) de la réaction à l'école se termine sur le thème de la correspondance à l'école telle que manifestée dans l'aisance actuelle, et initiale (t. 22) ressentie, tout

TABLEAU 22

PROJECTION DES SENTIMENTS DE L'ENFANT FACE À L'ÉCOLE

SENTIMENT \ RÉPARTITION	n*	%
Comment l'enfant croit-il (elle) qu'un(e) nouvel(le) élève se sent dans son école:		
- Perdu(e)	29	15,5
- Bien accueilli(e)	23	12,3
- Intrigué(e)	11	5,9
- Seul(e)	21	11,2
- Méfiant(e)	8	4,3
- Gêné(e)	39	20,9
- Content(e)	10	5,3
- Étranger(e)	16	8,6
- S.R.	30	16,0

N = 187 = 100%

* Trois choix, sans ordre d'importance, étaient possibles. Nous avons préféré les ramener à un choix moyen afin de conserver l'uniformité (n = 187 = 100%) de nos données.

comme en regard des changements, aussi bien subis qu'entérinés (t. 23) qu'impose ou qu'amène ce milieu.

C'est une question (hors tableaux) sur la manière privilégiée d'intervenir en classe qui ouvre cette scène. Préfère-t-on interroger soi-même ou répondre à des questions? Le partage se fait 40,1 contre 44,9 respectivement, avec 15% d'abstention. La population en cause se présente ainsi presque également partagée à ce plan. L'aisance initiale pour sa part est rejointe par le biais de la projection classique de lui-même que l'élève est implicitement appelé à faire en parlant d'un tiers: un nouvel élève venant d'ailleurs (t. 22). Dans ce contexte, ces jeunes, au contact de l'école, auraient surtout ressenti de la gêne (20,9), un certain désarroi (15,5) et de l'isolement (11,2), sentiments qui peuvent représenter autant de handicaps dans l'<<accommodation>> de l'école, à moins d'être rapidement surmontés. Toutefois, le fait d'être <<bien accueilli>> (12,3) se présente, en lui-même et à cause du pourcentage relativement élevé recueilli, comme un heureux palliatif.

Au plan des changements - qui marquent précisément une <<réaction>> efficiente à l'école - le tableau 23 en propose un certain nombre qui sont ressentis en partie comme un carcan mais surtout comme des avantages (au sens des <<équilibrations majorantes>> de Piaget). S'épanouir (73,8), comprendre le monde (70,6), et se transformer dans l'amélioration (67,4), voilà des influences perçues de l'école accueillies dans une perspective éducative, que l'on pourrait dire étymologique: comme un complément de l'action des parents d'élever leurs enfants. Se trouvent aussi impliqué ici que la perturbation de l'école y est en grande partie ressentie comme modulée, c'est-à-dire (comme s'en expliquent Piaget et Lautrey, et aussi en un certain sens également Bernstein)

TABLEAU 23

INFLUENCE PERÇUE DE L'ÉCOLE

N = 187 = 100%

PERCEPTION \ OPINION	Oui		Non		S.R.	
	n	%	n	%	n	%
L'école:						
- oblige à faire trop de choses nouvelles	89	47,6	77	41,2	21	11,2
- veut changer l'enfant et ça lui plaît	105	56,1	62	33,2	20	10,7
- a une grande influence sur l'enfant	102	54,5	64	34,2	21	11,2
- influence moins l'enfant que sa famille	101	54,0	64	34,2	22	11,8
- permettra à l'enfant de devenir quelqu'un d'autre	126	67,4	41	21,9	20	10,7
- permettra à l'enfant de devenir une personne plus complète	138	43,8	28	15,0	21	11,2
- permet de mieux comprendre ce qui se passe à l'entour	132	70,6	36	19,3	19	10,2
- complète ce que l'enfant savait déjà	116	62,0	49	26,2	22	11,8
- serait plus agréable si on pouvait y agir un peu plus à son goût	126	67,4	41	21,9	20	10,7
- serait plus agréable si elle ressemblait davantage à la maison	117	62,6	51	27,3	19	10,2

accompagnée des éléments et des disponibilités qui lui permettent d'être fructueuse. D'autres changements ou intentions de changement sont reçus dans le même sens, quoique moins fortement: compléter les connaissances de l'enfant (62%), le changer (56,1), et l'influencer autant que la famille (54%). Un peu à l'opposé deux obligations y sont perçues plutôt comme pénibles et vaines: la forte restriction de la liberté (67,4), et la manière de vivre bien différente de celle de la maison (62,6).

Dans la même veine vient pour finir (cette scène: correspondance soi-école et ce tableau: réaction à l'école) et un peu en conclusion, un sommaire de ce qui est perçu par l'enfant quant à son adaptation à l'école et vice versa (t. 24). Ce sommaire se divise en trois parties: la correspondance proprement dite (points 1, 2, 3), la <<perturbation>> <<majorante>> exigée (points 4, 5, 6), et l'école en regard de l'amont et de l'aval de l'élève (points 7 et 8). L'école correspond à ce qu'ils sont, mais les oblige aussi à des comportements qu'ils n'assimilent pas, en faisant ainsi obstacle à un rendement supérieur, pour environ les deux tiers de ces jeunes (respectivement 62,6 - 62,6 et 66,8). Cette proposition tombe à environ 50% lorsqu'il est question de la conscience d'une intention effective de transformation de la part de l'école: beaucoup d'exigences: 50,8%, nécessité absolue de changement: 52,9%, mise en oeuvre de l'école en vue d'un tel changement: 48,1%. Enfin, en ce qui a trait à deux aspects majeurs de l'efficacité de l'école: son greffage à l'acquis quel qu'il soit, et ses liens spécifiques aux autres environnements cognitifs de l'élève, les pourcentages marquent un grand écart et sont, dans le premier cas de 72,2%, et dans le second de 44,4%.

TABLEAU 24

ADAPTATION DE L'ENFANT À L'ÉCOLE, DE L'ÉCOLE À L'ENFANT

N = 187 = 100%

ÉNONCÉ / OPINION	Vrai		Faux		S.R.	
	n	%	n	%	n	%
- Ce qu'il(elle) fait à l'école correspond à ce qu'est l'enfant	117	62,6	49	26,2	21	11,2
- Il y a des choses que l'enfant choisirait de ne pas faire à l'école	117	62,6	48	25,7	22	11,8
- S'il y avait plus de correspondance entre l'école et lui(elle), l'enfant travaillerait davantage	125	66,8	38	20,3	24	12,8
- L'école est très exigeante	95	50,8	71	38,0	21	11,2
- L'enfant a dû changer pour demeurer à l'école	99	52.9	68	36,4	20	10,7
- L'école veut changer l'enfant	90	48,1	76	40,6	21	11,2
- L'école s'informe de ses connaissances avant de lui en montrer de nouvelles	135	72,2	31	16,6	21	11,2
- Ce que l'enfant apprend en dehors de l'école n'est pas important pour l'école	83	44,4	85	45,5	19	10,2

CHAPITRE 3

L'ÉLÈVE AVEC LUI-MÊME

Dans la perspective générale - qui est celle de cette recherche - d'essayer de mieux faire voir l'enfant à l'école, tout le volet "Culture", toute cette première partie qui en fait son objet, tournent autour de ce qu'il y a de plus fondamental pour une personne au plan sociologique. Cela veut dire autour des deux composants majeurs de sa vision du monde: ses intentions et ses valeurs, de même que de ce sur quoi s'appuie cette vision du monde: sa situation existentielle.

Ces éléments chevauchent, avec des alternances de priorité, tout au long des quatre chapitres. Avec celui-ci (chapitre 3) nous en venons à insister sur les <<valeurs>>: valeurs de l'école pour l'enfant (première section), valeurs qui informent (qui donnent forme à) sa personnalité de base (deuxième partie); c'est le double biais par lequel nous comptons rejoindre "l'élève avec lui-même", sujet auquel est consacré ce chapitre. Avec sa situation existentielle et ses intentions fondamentales, ses valeurs constituent pour l'élève, au plan sociologique toujours, les trois plates-formes ou les trois points sur lesquels il est avant tout confronté à l'école.

TABLEAU 1

POURQUOI L'ÉCOLE

N = 187 = 100%

PRÉFÉRENCE / BUT	Choix 1 + 2		Choix 3 à 7 et S.R.	
	n	%	n	%
Apprendre des choses nouvelles	130	69,5	57	30,5
Devenir quelqu'un	43	23,	144	77,0
Rencontrer des amis(es)	51	27,3	136	72,7
Travailler dans une matière particulière	48	25,6	139	74,4
Pratiquer un sport	30	16,0	157	84,0
Être apprécié(e) des autres	17	9,1	170	91,9
Développer sa personnalité	40	21,4	147	78,6

[Le problème à aborder ici se trouve ce que l'on pourrait appeler l'enchevêtrement, au niveau des <<valeurs>>, de deux réalités, celle de l'école et celle de la personnalité (de base) de l'élève. Cet enchevêtrement, comme le souligne M. De Tollenaere dans son bel ouvrage Le corps et le monde (p. 21), se fait notamment au plan des contours que crée chaque perspective individuelle et au plan de la réalité autonome qui s'y manifeste. Il ajoute ailleurs (p. 47), en traitant de la construction du monde que se fait l'esprit (sous l'influence de la culture), que cela revient à parler d'images ou d'apparences, et d'intentionalité, soit deux des formes principales sous lesquelles le monde se présente à nous et pénètre en nous. Aussi est-ce à explorer ces deux dimensions d'<<images>> et d'<<intentionalité>> que nous nous employons ici. Il s'agit, en l'occurence, chez l'élève, d'images et d'intentionalité personnelles, d'images et d'intentionalité (perçues) de l'école, et mise en parallèle plus ou moins explicite de ces deux ensembles.]

A- VALEURS

Ce qui est concerné ici, c'est l'école et ses fruits (le savoir et la culture) comme valeurs. Puisque toute cette étude porte sur l'école en regard de l'enfant, celle-là considérée en elle-même et dans la problématique de vie ou problématique humaine - à court et à long terme - qu'elle représente qu'elle inaugure ou dont elle est porteuse pour l'enfant, les trois premières valeurs <<globales>> auxquelles on va confronter l'élève sont précisément l'école comme telle, et ce qui la fonde et la préoccupe par-dessus tout (du moins traditionnellement): le savoir,

TABLEAU 2

MATIÈRES SCOLAIRES PRÉFÉRÉES

MATIÈRE \ PRÉFÉRENCE	n*	%
Français	22	11,8
Mathématiques	37	19,8
Anglais	14	7,5
Arts plastiques	32	17,1
Éducation physique	43	23,
Musique	10	5,3
Catéchèse ou enseignement moral	5	2,7
Sciences humaines	10	5,3
Science de la nature	10	5,3
S.R.	4	2,1

N = 187 = 100%

* Deux matières, sans ordre d'importance, sont choisies dans cette question. Nous les ramenons à un choix moyen afin de conserver l'uniformité (N = 187 = 100%) de nos données.

en particulier, et, de façon plus générale mais également spécifique, la culture. En conséquence cette section comporte trois <<scènes>> ou subdivisions; ces dernières sont à leur tour articulées chacune en trois volets.

L'école comme valeur (scène 1)

Les valeurs étant entre autres, il vaut peut-être de se le rappeler, ce à partir de quoi s'échafaude et se vit le projet existentiel de chaque personne, il s'agit de voir un peu comment l'école (et tout à l'heure le savoir puis la culture) se situe dans cette problématique de projet de vie, immédiat et futur, pour l'élève. [Se trouve posé que plus une institution (puisqu'il s'agit de l'école) et ce qu'elle privilégie sont objet d'attachement, plus aussi ils contribuent à la construction de l'horizon personnel et sont des prémisses dans la définition de la situation et davantage encore dans la planification de l'action.]

Les trois premiers tableaux sont consacrés à la valeur <<subjective>> de l'école et recoupent cette dimension avec des thèmes différents qui accrochent, chacun à sa manière, le vécu de l'élève.

Le tableau 1 pose la question: pourquoi l'école? En indiquant, par ordre, leur préférence parmi les sept <<buts>> proposés, les élèves optent nettement pour l'apprentissage de choses nouvelles (69,5): c'est l'école source de connaissances. L'école comme lieu de socialité vient loin en deuxième lieu, avec seulement 27,3% des voix mais ce choix inaugure quand même, en quelque sorte, une série de quatre <<objectifs>> qui sont poursuivis chacun par environ le quart des jeunes en cause. Il s'agit, en plus

TABLEAU 3

MOTIVATION QUOTIDIENNE AU TRAVAIL SCOLAIRE

N = 187 = 100Z

RÉPARTITION / BUT	Choix 1 et 2		Choix 3 à 6 et S.R.	
	n	Z	n	Z
L'enfant travaille à l'école:				
- pour faire plaisir à ses parents	78	41,7	109	58,3
- pour faire plaisir à son professeur	60	32,0	127	68,
- parce qu'il(elle) aime ça	83	44,4	104	55,6
- pour faire comme les autres	17	9,1	170	91,9
- parce que ça permet de faire ce qu'on veut plus tard	88	47,1	99	52,9
- parce qu'il(elle) n'a pas le choix	27	14,4	160	85,6

de la socialité, dont l'école représente une plate-forme, d'un point d'intérêt très circonscrit à savoir une matière scolaire privilégiée (25,6), puis de deux autres points de plus d'envergure tout de même: la préparation d'un statut futur enviable (23%), et le développement de sa personnalité (21,4).

Au plan strictement académique (t. 2), ces buts prennent la forme concrète surtout de matières que l'on pourrait dire <<de loisirs>>: l'éducation physique (23%) et les arts plastiques (17,1). Une seule matière se situant traditionnellement dans l'éventail des enseignements scolaires recueille un pourcentage de voix relativement fort, encore qu'il s'agisse d'une matière dont la nécessité générale est très évidente, ce sont les mathématiques (19,8). L'<<envol>> du tableau précédent peut se trouver ainsi modéré.

Quant à la motivation quotidienne pour le travail scolaire (t. 3), les premiers choix et les plus forts pourcentages parmi ceux-ci concernent la préparation de l'avenir (47,1), l'intérêt pour l'école (44,4), et le désir de répondre aux voeux des parents (41,7). Quoique les pourcentages en faveur de ces motivations ne soient pas très élevés, il n'en reste pas moins que celles-ci se situent parmi les <<fondements>> ordinairement souhaités et dynamiques de la démarche scolaire.

Nous passons avec le tableau suivant (t. 4) à la valeur <<objective>> de l'école. Dans leur grande étude sur l'école (Fifteen Thousand Hours, Cambridge, 1979), Rutter et son équipe font remarquer que suivant les buts qui lui sont assignés au plan du vécu, l'école présente de fait un large éventail de types qui vont de l'école axée sur le développement maximal de la personnalité jusqu'à celle qui ne vise qu'à préparer pour un travail,

TABLEAU 4

VALEUR "ABSTRAITE" DE L'ÉCOLE

N = 187 = 100%

OPINION / BUT	En partie		Principalement		S.R.	
	n	%	n	%	n	%
L'école existe pour:						
- apprendre le nécessaire pour gagner sa vie	64	34,2	118	63,1	5	2,7
- aider l'enfant à se développer	63	33,7	118	63,1	6	3,2
- compléter les connaissances	86	46,	93	49,7	8	4,3
- aider à choisir quoi faire dans la vie	87	46,5	93	49,7	7	3,7
- apprendre à lire et compter	21	11,2	162	86,6	4	2,1
- apprendre à rester tranquille	106	56,7	76	40,6	5	2,7
- occuper les cafants pendant que les parents travaillent	113	60,4	68	36,4	6	3,2
- donner de la discipline	70	37,4	109	58,3	8	4,3
- apprendre à vivre en groupe	68	36,4	112	59,9	7	3,7
- amener à ressembler aux autres	106	56,7	74	39,6	7	3,7
- permettre d'avoir de nouveaux(elles) amis(es)	57	30,5	125	66,8	5	2,7
- apprendre à être à l'heure	108	57,8	72	38,5	7	3,7

encore que ce soit au sens de "job". Dans cette veine et en essayant de préciser un peu cet éventail, nous distinguons ici - dans une gradation - entre écoles: ponctuelle, de nécessité, d'utilité, et de développement. Les douze éléments soumis aux élèves renvoient à l'un ou l'autre de ces types, et le tableau 4 nous présente les points de vue exprimés.

L'école-nécessité (points 1, 5, 9) c'est-à-dire celle qui est vue orientée surtout vers l'acquisition de compétences ou de possibilités de performances nécessaires à une circulation <<normale>> dans la société, recueille les taux les plus élevés. L'apprentissage jugé de base pour gagner sa vie (63,1), de même que celui de l'écriture et du calcul (86,6), et celui de la vie en groupe (59,9) sont en effet très valorisés.

L'école-développement (points 2 et 3), au sens même employé plus haut par Rutter, reçoit aussi un bon nombre de voix, soit plus de 60% au plan de la contribution au développement en général (63,1) et près de 50% à celui du perfectionnement des connaissances (49,7).

Une certaine <<utilité>>, surtout personnelle mais aussi sociale (points 4, 8 et 10), est reconnue comme caractéristique de l'école. L'aide qu'elle apporte à l'orientation dans la vie (49,7), à l'acquisition de la discipline (58,3 et 38,5) et à la <<ressemblance>> sociale (39,6) sont des indices de ce caractère utilitaire dévolu à l'école.

Enfin le caractère ponctuel de l'école, c'est-à-dire sa propriété (bien en deçà du développement, de l'utilité et même de la nécessité), de ne répondre en partie qu'à des besoins ou demandes du moment est aussi souligné par un bon nombre de voix:

TABLEAU 5

L'ACTION DE L'ÉCOLE

ÉNONCÉ / OPINION	n*	%
L'école		
- enseigne des choses qu'il faut connaître	43	22,9
- aide à comprendre comment agir dans la vie	33	17,6
- fait tranquillement découvrir quoi faire plus tard	41	21,9
- ne laisse pas de choix à l'enfant: il(elle) doit apprendre	28	14,9
- fait découvrir le monde	16	8,5
- aide à trouver comment être heureux(se)	12	6,4
- S.R.	14	7,4

N = 187 = 100%

* Trois énoncés pouvaient être choisis sans ordre d'importance. Nous les avons ramenés à un choix moyen afin de conserver l'uniformité (N = 187 = 100%) de nos données

contrer la dissipation (40,6), "garder" pendant le travail des parents (36,4), et assurer un groupe de camarades (66,8).

En somme, sans qu'ils aient été présentés comme tels, aucun des quatre buts de l'école, à base desquels (entre autres) peuvent se constituer des types d'école, n'a été ignoré par les élèves et ne paraît absent de leur perception de l'école. Celle-ci est vraisemblablement pour eux, d'abord nécessité puis développement. Ses aspects utilitaires, autant à long terme que dans l'immédiat, sont perçus mais ils paraissent caractériser l'école pour un moins grand nombre. Il resterait à voir dans laquelle des catégories évoquées, les écoles en cause se situent ou se situeraient elles-mêmes!

Un troisième mode d'approche de cette valeur propre de l'école comme telle c'est sa <<réalité>> telle qu'elle est vécue par l'élève au fil des jours. C'est ce que veulent mettre en relief les tableaux suivants (nos 5 et 6). Le premier (t. 5) s'attarde à l'action de l'école sur l'enfant, telle qu'il la perçoit sous six de ses aspects possibles et majeurs. Deux de ces aspects ou de ces effets sont très peu ressentis: l'ouverture au monde (8,5) et l'aide dans la quête du bonheur (6,4). Deux des quatre autres recueillent chacun environ 15% des voix; il s'agit de l'initiation aux rôles sociaux (17,6), et de l'obligation sociale d'apprendre (14,9). Mais, la réalité de l'école pour ces jeunes, c'est avant tout celle d'une source de connaissance (22,9) et celle d'un instrument de découverte d'un chemin de vie adapté à soi (21,9). Aussi (t. 6, 1e) souhaitent-ils, à plus de 80%, continuer leur scolarisation sinon très longtemps (43,9) au moins durant quelques années (39%). Par ailleurs (t. 6, 2e) cette acquisition de connaissances (nécessaires ou développementales) et cette préparation de l'avenir ne suscitent pas nécessairement un enthousiasme très grand. Le retour hebdomadaire à l'école provoque surtout

TABLEAU 6

PERSPECTIVE SCOLAIRE

CHOIX \ RÉPARTITION	n	%
L'enfant souhaite:		
- aller à l'école encore quelques années	73	39,
- aller à l'école très longtemps	82	43,9
- laisser l'école le plus rapidement possible	23	12,3
- S.R.	9	4,8

N = 187 = 100%

La fin de semaine, l'enfant pense au retour à l'école:		
- avec ennui	48	25,7
- avec plaisir	55	29,4
- avec indifférence	75	40,1
- S.R.	9	4,8

N = 187 = 100%

de l'indifférence (40,1) mais tout de même aussi plus de plaisir (29,4) que d'ennui (25,7).

Et s'il faut faire un sommaire de cette valeur de l'école comme telle pour ces élèves, peut-être pourrait-on dire qu'elle se ramène en général à un accès à un certain nombre de connaissances (assez circonscrites tout de même) assorti d'une présentation et d'une préparation moyenne de l'avenir. Tout ce qui déborde cela, nous dirions en quantité (nombre de disciplines), en hauteur (élargissement des horizons), en profondeur (développement maximal), et en étendue (longue durée) ne rallie qu'une minorité.

Au terme de cette réflexion sur la valeur de l'école vient (t. 7) un aperçu de la personnalité de l'élève face à la tâche. Il porte sur trois éléments posés ici, au moins hypothétiquement, comme nécessaires à une complète acclimatation à l'école ou à une exploitation ou utilisation maximale de celle-ci: l'effort, la joie (de connaître), les résultats (à court terme). Ce sont trois éléments dont font état quelques auteurs dont nous nous sommes inspirés dans cette étude, des éléments que les différents types de milieux familiaux ne dispenseraient pas également pas plus que de la même manière. La répartition des voix: efforts 17%, joie 9%, résultats 67%, va tout à fait dans le sens de ce qui a été relevé précédemment. Ils confirment la tendance à valoriser les aspects pragmatiques de l'école.

Le savoir comme valeur (scène 2)

Cette deuxième scène essaie de cerner le <<savoir>> ou la <<connaissance>> - fruit principal de l'école - comme <<valeur>>. Trois avenues ou biais sont empruntés pour cela, soit les percep-

TABLEAU 7

ÉLÉMENTS DE SATISFACTION POUR L'ENFANT

ÉNONCÉ / OPINION	n	%
L'enfant est content(e) de lui(elle) surtout:		
- quand il(elle) fait beaucoup d'efforts pour arriver à ses fins	32	17,1
- quand il(elle) a du plaisir à faire quelque chose	17	9,1
- quand il(elle) obtient un bon résultat	125	66,8
- S.R.	13	7,

N = 187 = 100%

tions objectives de l'école en tant que <<mécanisme>> de connaissance, les visions personnelles de la connaissance dans le même contexte, et une réflexion globale sur l'école comme instrument personnel de savoir.

Dans un premier temps (t. 8) trois acceptions courantes du savoir sont en cause: une acquisition d'un bagage pratique, une intériorisation des informations reçues et une transformation conséquente, une simple occupation de transition (sans amont et sans aval). La première partie du tableau 8 porte sur l'avenir. La majorité des élèves, 57,2%, y opte pour une vision de l'école-connaissance comme nécessité ou utilité; 35,1% y voient surtout une source d'épanouissement; et seulement 7,5% la considèrent comme relativement superflue. La seconde partie de ce tableau porte sur le présent. Les connaissances prises à l'école y revêtent une valeur quotidienne pour plus des trois quarts (75,4) de ces jeunes. Au-delà de ce qui est ainsi immédiat ou bien à moyen terme, le tableau 9 amène du côté des finalités ou des conséquences de l'école-connaissance. Prendre sa vie en main (25,1) et se développer (23%) sont les deux principales éventualités auxquelles paraissent conduire l'école et la connaissance qu'elle permet. Le développement maximal, plus gratuit, ne reçoit que 13,4% des voix. En somme, au plan du savoir, on retrouve comme prépondérante la dimension socialement utilitaire, telle que surtout retenue plus tôt pour l'école comme telle.

Dans un deuxième temps (t. 10) nous en venons à la valeur <<subjective>> de la connaissance pour ces élèves. Cette vision personnelle y est recherchée au moyen de trois sous-thèmes: celui du travail nécessaire à l'acquisition de la connaissance, celui du savoir proprement dit, et celui du carcan que peut constituer l'école dans cette démarche cognitive. En ce qui concerne le travail

TABLEAU 8

IMPORTANCE DES CONNAISSANCES SCOLAIRES (1)

CROYANCE \ RÉPARTITION	n	%
L'enfant juge-t-il(elle) que les apprentissages de l'école sont valables?		
- Oui, si c'est utile plus tard	107	57,2
- Oui, même si ce n'est pas utile plus tard, connaître est intéressant	60	32,1
- Non, c'est en dehors de l'école qu'on apprend des connaissances utiles plus tard	14	7,5
- S.R.	6	3,2

N = 187 = 100%

Utilité des connaissances de l'école dans la vie quotidienne:		
- Très utile	141	75,4
- Un peu utile	37	19,8
- Pas utile du tout	5	2,7
- S.R.	4	2,1

N = 187 = 100%

TABLEAU 9

IMPORTANCE DES CONNAISSANCES SCOLAIRES (2)

FRÉQUENCE / CROYANCE	n*	%
Pour l'enfant, l'école		
- l'occupe pendant qu'il (elle) est jeune	24	12,8
- lui permet de se développer	43	23,
- lui permet de développer ses possibilités	25	13,4
- lui permet de prendre ses responsabilités	36	19,3
- lui permet de prendre sa vie en main	47	25,1
- S.R.	12	6,4

N = 187 = 100%

* L'enfant faisait deux choix sans ordre d'importance; nous les avons ramenés à un choix moyen afin de conserver l'uniformité (N = 187 = 100%) des données.

TABLEAU 10

OÙ SE SITUE L'IMPORTANCE DE CONNAÎTRE

N = 187 = 100%

	RÉPARTITION / ATTITUDE	Vrai		Faux		S.R.	
		n	%	n	%	n	%
NOTES	Ce qui est important pour l'enfant à l'école,						
	- c'est d'avoir la note de passage	109	58,3	70	37,4	8	4,3
	- c'est d'avoir la meilleure note possible	141	75,4	38	20,3	8	4,3
	- c'est d'avoir une des meilleures notes de la classe	97	51,9	83	44,4	7	3,7
	- L'enfant travaille indépendamment des notes	140	74,9	40	21,4	7	3,7
CONNAISSANCE	- Plus l'enfant en connaît, plus il(elle) est satisfait(e)	157	84,0	20	10,7	10	5,3
	- Connaître est un besoin	155	82,9	22	11,8	10	5,3
	- L'école ouvre des horizons	132	70,6	45	24,1	10	5,3
	- La société oblige à l'école	109	58,3	69	36,9	9	4,8
	- L'adulte envoie l'enfant à l'école pour avoir la paix	27	14,4	152	81,3	8	4,3
	- Plus de connaissances aide à comprendre le monde	160	85,6	21	11,2	6	3,2
	- Les animaux sont chanceux de ne pas avoir d'école	78	41,7	104	55,6	5	2,7
	- Ça ne donne rien de trop travailler à l'école	53	28,3	128	68,4	6	3,2
	- L'enfant étudie d'abord parce qu'il(elle) aime ça	116	62,	61	32,6	10	5,3
AVENIR	Plus l'enfant a de connaissances, plus il(elle) se sent armé(e) pour la vie	132	70,6	49	26,2	6	3,2
	- L'école est importante car elle sert à organiser sa vie	164	87,7	15	8,0	8	4,3
	- L'école est importante pour permettre à l'enfant de poursuivre les réalisation des autres	143	76,5	35	19,8	7	3,7

l'accent y est mis, par nos élèves, sur son aspect personnel; il est valorisé dans l'autonomie. La note désirée est celle qui est proportionnelle aux possibilités de l'enfant (75,4); plus encore, le travail vaut indépendamment des notes (74,9); le travail correspond à ce que l'on aime (62%). Pour ce qui est du savoir comme tel, il répond à un triple besoin (82,9): de satisfaction personnelle (84%), de compréhension du monde (85,6), de préparation à la vie (70,6). Quant à l'alternative du carcan, soit l'école comme dérivatif (social) ou comme contrainte fructueuse, c'est cette dernière dimension qui est largement retenue: l'école importante pour l'organisation de la vie (87,7) et pour permettre la relève (76,5).

Le tableau 11 vient un peu élargir la question et servir de conclusion à cette scène. Dans sa première partie il reprend le triptyque: nécessité, poids, joie; et dans la seconde, celui de la vision et de la valeur instrumentales de l'école ou de la connaissance. L'école-nécessité l'emporte toujours, avec 37,4%, mais c'est aussi une joie: 34,2%. Nous avons vu précédemment (et nous reviendrons là-dessus) quelle interrogation laisse ce caractère, possiblement trompeur, de joie, reconnu ici et là à l'école: serait-il un peu synonyme de complaisance? Le poids lourd à porter auquel le quart des élèves (25,1) identifient la démarche scolaire de connaissance se situe également bien dans la perspective rencontrée plus haut à savoir qu'un certain pourcentage des élèves serait vite et irrémédiablement perdu pour l'école, pour le cheminement de connaissance, dès les débuts de la scolarisation. C'est là aussi un point qui reviendra. Des trois caractères de l'école ou du savoir: de médiation nécessaire (instrument), d'introduction au développement (route), ou d'étape obligée (passage), c'est le premier qui est - dans le contexte - logiquement privilégié (36,4), mais heureusement suivi de près par le second (32,6) auquel

TABLEAU 11

LA SYMBOLIQUE DE L'ÉCOLE

"IMAGE" \ RÉPARTITION	n	%
L'école, c'est:		
- une nécessité	70	37,4
- un poids lourd à porter	47	25,1
- une joie	64	34,2
- S.R.	6	3,2

N = 187 = 100%

L'école, c'est:		
- un instrument pour avancer	68	36,4
- une route	61	32,6
- un passage	50	26,7
- S.R.	8	4,3

N = 187 = 100%

on peut prêter plus d'envergure. L'école réalité transitoire obligatoire est perçue ainsi par 26,7 des élèves, un pourcentage qui ne surprend pas. Ce double petit tableau (t. 11) en est un possiblement assez interrogateur pour des enseignants et des parents: quelle est leur propre position, celle qu'ils auraient attribuer à <<leurs>> enfants, celle à laquelle ils souhaiteraient les amener?

La culture comme valeur (scène 3)

Aucun mot peut-être n'a donné lieu à autant de définitions que celui de <<culture>>. Parmi elles nous avons retenu plus tôt, avec Ralph Linton, celles d'"hérédité sociale" et de "modèles de comportements". Dans le sens d'un accueil dynamique de cet héritage et d'une exploitation enrichie de ces modèles, nous pouvons aussi, avec André Malraux, considérer la culture comme une "métamorphose de l'homme". N'est-ce pas d'ailleurs une telle métamorphose que l'école veut commencer ou continuer à opérer chez ses élèves? De même les trois étapes du développement: perturbation, accommodation/assimilation et rééquilibration majorante, chez Jean Piaget, renvoient-elles à autre chose qu'à ce "défi d'élévation dans la fraternité" auquel Malraux identifie encore la culture. C'est un peu tout cela que nous entendons ici en traitant de culture; toutes proportions gardées naturellement, car pour ces jeunes élèves, formant par surcroît "un public tout venant" (V. Isambert-Jamati), on ne saurait parler que d'un désir, d'une aspiration confuse à toutes ces choses. Néanmoins il n'est pas indifférent qu'il y ait ou non un noyau à cet effet. C'est assez dire que nous ne touchons ici que très légèrement à cette question de la culture comme valeur. De fait nous l'abordons de trois manières: en retournant un peu à l'histoire pré-scolaire de l'enfant

TABLEAU 12

LES GOÛTS ET LE SAVOIR AVANT L'ÉCOLE

N = 187 = 100%

ATTITUDE ET COMPORTEMENT / RÉPARTITION	Oui		Non		S.R.	
	n	%	n	%	n	%
Avant l'école, l'enfant:						
- savait des choses qu'on apprend à l'école	136	72,7	44	23,5	7	3,7
- savait compter	101	54,	78	41,7	8	4,3
- savait les lettres	116	62,	64	34,2	7	3,7
- savait écrire son nom	120	64,2	59	31,6	8	4,3
- jouait à des jeux avec chiffres et lettres	98	52,4	80	42,8	9	4,8
- avait hâte d'y aller	133	71,1	44	23,5	10	5,3
- avait le goût d'y aller en écoutant le discours de ses parents	152	81,3	28	15,	7	3,7
- voyait un air content aux enfants qui s'y rendaient	129	69,	51	27,3	7	3,7
- aurait voulu y aller avec eux	133	71,1	47	25,1	7	3,7
- avait des livres depuis longtemps	123	65,8	57	30,5	7	3,7
- lisait des livres avant de savoir lire	56	29,9	123	65,8	8	4,3
- aimait qu'on lui raconte les histoires de ses livres	143	76,5	37	19,8	7	3,7

(t. 12), en sondant quel aspect peut avoir pour lui un certain cheminement culturel (t. 13) et comment tout cela peut résonner au plan du vécu et plus précisément des loisirs (t. 14).

Au chapitre de la <<préhistoire>> scolaire de l'élève, le tableau 12 tourne autour de faits, d'activités et de sentiments à coloration scolaire, susceptibles de contribuer à une certaine socialisation à l'école qui, suivant plusieurs auteurs, ne serait pas le moindre facteur dans un cheminement scolaire fructueux. Les pourcentages qui se rapportent aux faits sont élevés et laisseraient croire à une heureuse sensibilisation pré-scolaire à l'école. En effet, près des trois quarts de ces jeunes (72,7) indiquent qu'ils connaissaient divers éléments des matières scolaires avant de venir à l'école, plus de 80% (81,3) avaient été stimulés par les propos de leurs parents à ce sujet, 69% se trouvaient entourés d'écoliers contents, et 65,8% disposaient de livres depuis longtemps. Voilà autant de composantes de la vie de l'enfant réputées susceptibles de grandement favoriser son <<approche>> de l'école. Du côté des activités, composantes vraisemblablement encore plus importantes, les pourcentages demeurent forts quoique moins élevés: connaissance des chiffres: 59%, des lettres: 62%, de rudiments d'écriture: 64,2%; occupation à des jeux à base de manipulation de chiffres et de lettres: 52,4%; attention assidue (comme de lecture) à ses livres: 29,9%. Quant on en vient aux sentiments de sympathie envers l'école suscités dans un tel contexte, ils rejoignent des pourcentages de l'ordre de 70%: hâte d'aller à l'école: 71,1%, désir d'aller avec les écoliers: 71,1%; attachement au contenu des livres: 76,5%. C'est donc un tableau largement positif que nous avons ici de quelques données de l'histoire pré-scolaire de ces jeunes, avec un dégradé - qui ne manque pas d'être indicatif - en ce qui a trait à l'initiation à des matières scolaires de base.

TABLEAU 13

LA "PLACE" DE LA CONNAISSANCE

N = 187 = 100%

RÉPARTITION / ATTITUDE	Oui		Non		S.R.	
	n	%	n	%	n	%
- L'enfant aura toujours des choses à apprendre	170	90,9	11	5,9	6	3,2
- L'enfant a hâte de ne plus aller à l'école	88	47,1	91	48,7	8	4,3
- Il(elle) travaillera dès qu'il n'y aura plus d'obligation d'aller à l'école	119	63,6	62	33,2	6	3,2
- Au travail, il(elle) suivra peut-être des cours par plaisir	90	48,1	89	47,6	8	4,3
- Apprendre c'est difficile	78	41,7	97	51,9	12	6,4
- Pour connaître, il faut travailler fort	163	87,2	18	9,6	6	3,2
- Pour être instruit, il faut étudier longtemps	149	79,7	32	17,1	6	3,2
- C'est important pour l'enfant d'être instruit(e)	152	81,3	28	15,	7	3,7
- C'est important pour l'enfant d'être bien installé(e)	144	77,	33	17,6	10	5,3

Un deuxième élément qui peut nous éclairer sur cet accueil de l'enfant à la culture c'est la dimension personnelle qu'elle semble revêtir pour lui. Le tableau 13 nous la présente un peu. L'aspect de permanence de la culture (présentée ici sous sa forme d'apprentissage) est d'abord relevé par plus de 90% de ces jeunes au point 1 (90,9) et aussi par près de 80% au point 7 (79,7). Cette exigence de <<temps>> de la part de la culture ne serait pas l'une des moindres choses qui éloigneraient de sa poursuite. Une autre de ses exigences (point 6) est qu'il faut travailler fort pour l'acquérir; un fort pourcentage des élèves (87,2) sont conscients de cela aussi. Une autre caractéristique de la culture qui ressort c'est son importance; 81,3 des enfants la relèvent (point 8). Au plan des comportements toutefois, la hâte (ou la nécessité) du travail l'emporte (63,6), le désir actuel et futur de scolarisation ne se manifeste que dans la moitié de cette population (point 2: 48,7 et point 4: 48,1), et le confort demeure une valeur (point 9: 77%).

Le tableau 14 va un peu sonder ce qui en est de cette question de la culture dans ce que peuvent en manifester les occupations de loisirs. Celles-ci par exemple ont facilement un accent soit de <<matérialité>> soit d'intellectualité, d'immédiateté ou d'ouverture, d'autonomie ou de dépendance, etc. Ainsi nous constatons dans ce tableau qu'un certain nombre d'occupations caractéristiques d'un type de loisirs, comme lire (3,7), faire de la musique (3,8), écrire (2,1) ou collectionner (2,1) sont peu recherchées; le dessin (5,9) fait un peu exception. Par contre d'autres loisirs, eux aussi <<significatifs>> mais vraisemblablement moins <<intellectuels>>: bricoler (7%), soigner les animaux (7,5), jouer avec chiens et chats (5,9) sont plus populaires. De même, l'accompagnement des parents dans leurs occupations propres, occasion réputée d'ouverture ou d'<<élaboration>> (pour nous re-situer plus

TABLEAU 14

LES LOISIRS PRÉFÉRÉS

LOISIRS / RÉPARTITION	n*	%
L'enfant aime le plus:		
- Faire du sport	27	14,5
- Lire	7	3,7
- Bricoler	13	7,
- Faire de la musique	7	3,8
- Dessiner	11	5,9
- Jardiner	3	1,6
- Soigner les animaux	14	7,5
- Écrire	4	2,1
- Jouer avec ses amis(es)	21	11,2
- Jouer avec chien et chat	11	5,9
- Rencontrer la parenté	7	3,7
- Regarder la télévision	9	4,8
- Sortir	7	3,8
- Collectionner	4	2,1
- Aller à la chasse et pêche	8	4,3
- Accompagner sa mère	7	3,7
- Accompagner son père	7	3,7
- S.R.	20	10,7

N = 187 = 100%

* Cinq loisirs pouvaient être choisis sans ordre d'importance; nous les avons ramenés à un choix moyen afin de conserver l'uniformité (N = 187 = 100%) de nos données.

précisément dans la perspective d'un Bernstein), n'est pas non plus très en vogue, avec seulement 3,7%. Comme il fallait s'y attendre, les sports (14,5) et le jeu avec les amis (11,2) recueillent de forts pourcentages, mais ce n'est évidemment pas ce noyau général ou cette sphère centrale de loisirs qui était à explorer ici mais plutôt tout ce qui en forme la périphérie. Et l'on peut dire que cette troisième scène du tableau des valeurs demeure dans la même tonalité que les deux autres; déjà pour ou chez ces jeunes paraît se dessiner, au plan de la culture - puisque c'est de cela qu'il s'agit dans ce volet - un éventail assez consistant de valeurs, avec leur importance théorique respective mais aussi leurs exigences pratiques, et les choix vont surtout, collectivement, du côté d'un certain moyen terme qui aurait de la difficulté à s'élever.

B- ÉLÉMENTS DE PERSONNALITÉ DE BASE

Toujours à l'intérieur du schéma énoncé plus haut, à savoir (à l'écoute de Tollenaere) celui de l'enchevêtrement des contours créés à la réalité par la perspective individuelle et la manifestation, dans ces contours, d'une réalité authentique <<autonome>>, nous en venons dans cette deuxième section (ou <<tableau>>) consacrée à "l'élève avec lui-même", à explorer plus explicitement quelques éléments de la personnalité de base qu'il présente. En premier lieu cela se situe bien dans l'effort initial et permanent de cette recherche pour mieux connaître l'élève. En second lieu, si l'on se rappelle (par exemple avec Ralph Linton) que cette personnalité de base est en très grande partie déterminée par la sous-culture où l'on baigne, la situation de vie, les expériences, et

TABLEAU 15

LES PRIORITÉS DE L'ENFANT POUR LA RÉALISATION DE SON IDÉAL

	ATTITUDE / OPINION	n*	%
	Pour devenir l'adulte visé, l'enfant veut surtout:		
A	- Acquérir un bon jugement	31	16,5
	- Apprendre à deviner ce qui n'est pas dit	18	9,6
	- Apprendre à protéger ce à quoi l'enfant tient	32	17,1
	- Apprendre à s'organiser pour obtenir ce qu'il (elle) veut	38	20,3
	- Savoir prendre les bonnes décisions	58	31,
	- S.R.	10	5,6
	N = 187 = 100%		
B	- Apprendre comment mieux régler ses problèmes	62	33,1
	- Apprendre à se débrouiller davantage par lui(elle) même	62	33,1
	- Apprendre à défendre son point de vue	16	8,6
	- S'adapter aux autres	11	5,9
	- Apprendre à se contenter de ce qui arrive	21	11,2
	- S.R.	15	8,0
	N = 187 = 100%		
C	- Apprendre à passer à travers ses échecs	54	28,9
	- Apprendre à faire sa chance	36	19,3
	- Apprendre à se faire une carapace	13	6,9
	- Apprendre à être plus responsable	63	33,7
	- S.R.	21	11,2
	N = 187 = 100%		

* Deux choix, sans ordre d'importance, étaient possible à l'intérieur des sections A, B et C. Nous avons ramené les réponses à un choix moyen afin de conserver l'uniformité (N = 187 = 100%) de nos données.

les conclusions personnelles qui émanent de tout cela, il est bien clair que dans notre contexte, nous sommes renvoyés au milieu de l'élève et notamment à l'école, à la famille, à ce qui y constitue des pôles pour lui, et aux déductions pensées et vécues qu'il tire de cette <<situation>> ou <<action>> sociale dans laquelle il se trouve inséré. Il se trouve ainsi que, pour l'enfant, chevauchent la réalisation et la possibilité, l'une et l'autre partielles, de sa personnalité de base: son "sens se découvre graduellement dans la réalisation des possibilités" (De Tollenaere). C'est dans ce contexte que nous nous arrêtons successivement ici à quelques éléments 1) de la personnalité visée, 2) du contexte où elle évolue, et 3) du vécu dans lequel elle se manifeste.

Personnalité visée (scène 1)

En guise d'introduction à cette scène, les écoliers et écolières en cause sont appelés à <<situer>> la personne à laquelle ils (elles) voudraient ressembler plus tard. Plus de 40% (42,2) d'entre eux (elles) la situe ailleurs que dans leur milieu familial ou scolaire; le tiers (33,2) la trouve à la maison, et près de 20% (19,3) à l'école; 5% ne se prononce pas. On pourrait y voir déjà une relative prise de distance par rapport aux deux institutions dans lesquelles on aurait pu penser les jeunes plus ou moins enfermés. On ne se comporte pas de la même manière envers quelqu'un qui est en quelque sorte intérieurement <<prisonnier>> et envers quelqu'un qui, sur ce plan, s'est au moins un peu affranchi.

Les caractéristiques de la personnalité à laquelle l'élève tend au moins en principe, sont présentées au tableau 15. On peut y constater d'abord que certaines éventuelles performances sont

TABLEAU 16

QUALITÉS PRIVILÉGIÉES PAR L'ENFANT

	QUALITÉ APPRECIÉE / CHOIX	n*	%
AMIS(ES)	- ne sont pas brusques	24	12,8
	- ne mentent pas	14	7,5
	- aiment rire	35	18,7
	- ont de l'imagination	17	9,1
	- ne sont pas égoïstes	18	9,6
	- sont souvent avec l'enfant	31	16,6
	- écoutent ce qu'il(elle) a à dire	19	10,2
	- ont de l'entrain	14	7,5
	- S.R.	15	8,0

N = 187 = 100%

PROFESSEUR(E)	- est juste	41	22,0
	- écoute l'enfant lorsqu'il (elle) parle	53	28,4
	- ne donne pas trop de travail	23	12,3
	- est compréhensif	12	6,4
	- est presque toujours de bonne humeur	35	18,7
	- S.R.	23	12,3

N = 187 = 100%

PÈRE	- laisse l'enfant libre	33	17,6
	- écoute l'enfant	46	24,6
	- ne punit pas pour rien	31	16,6
	- ne crie pas après l'enfant	22	11,8
	- permet de faire des choses avec lui à la maison	38	20,3
	- S.R.	17	9,1

N = 187 = 100%

MÈRE	- laisse l'enfant libre	34	18,2
	- écoute l'enfant	50	26,7
	- ne punit pas pour rien	31	16,6
	- ne crie pas après l'enfant	20	10,7
	- permet de faire des choses avec elle à la maison	36	19,2
	- S.R.	16	8,6

N = 187 = 100%

* Trois choix pour les "AMIS(ES)" et deux choix pour les trois autres catégories, sans ordre d'importance, étaient possibles pour l'enfant. Nous avons ramené les réponses à un choix moyen afin de conserver l'uniformité (N = 187 = 100%) de nos données.

placées au haut de l'échelle, d'autres au bas. Les premières en sont surtout: de jugement, comme en acquérir un bon (16,5) ou prendre de sages décisions (31%); de maîtrise des difficultés, comme apprendre à régler ses problèmes (33,1) ou passer à travers ses échecs (28,9); d'autonomie, comme s'organiser adéquatement en vue d'une fin (20,3) ou se débrouiller par soi-même (33,1) ou encore être vraiment responsable (33,7). Les autres qualités, celles qui sont au bas de l'échelle, en sont surtout: de perspicacité, comme apprendre à voir ce qui est plus ou moins caché (9,6); d'assurance, comme savoir défendre son point de vue (8,6); de souplesse ou de plasticité, comme s'adapter aux autres (5,9); d'indépendance, comme se trouver muni d'une certaine carapace (6,9).

Le premier groupe de qualités en comprend qui pourraient être dites <<de nécessité>> ou encore de culture première, par rapport à celles de l'autre groupe qui en sont plutôt <<de développement>> ou de culture seconde. Les premières en effet visent à un ajustement efficace obligatoire aux données immédiates de l'existence: elles sont comme des <<exigences>>; les secondes vont au-delà de la première enveloppe des choses dans une prise de conscience et une planification qui atteignent comme un deuxième niveau: elles sont comme des <<possibles>>. Celles du premier groupe renvoient assez au contexte du code (de langage ou de culture) <<restreint>> de Basil Bernstein dont il est question ailleurs dans ce rapport (cf. introduction; 2e partie, etc.), et celles du deuxième groupe à ce qui entoure l'acquisition et l'utilisation de son code <<élaboré>>. Dans la problématique de M. De Tollenaere, à laquelle nous nous sommes déjà référés, c'est à deux déterminations circonstancielles des possibles que l'on est ici renvoyé, à deux sortes de "distance à parcourir" ou, ce qui est la même chose, à deux sortes de "possibilité de mouvements". Ce qui

TABLEAU 17

OPTIONS PRIVILÉGIÉES

ATTITUDE \ CHOIX	n*	%
- L'enfant sera quelqu'un(e) lorsqu'il(elle) sera selon le désir des parents	41	21,9
- L'enfant va mieux s'il (elle) a fait ce qui était prévu	48	25,6
- Aujourd'hui c'est comme ça, demain on verra	45	24,1
- L'enfant prépare demain aujourd'hui	36	19,3
- S.R.	17	9,1

N = 187 = 100%

- L'enfant deviendra adulte, ce qui compte actuellement, c'est sa vie de jeune	82	43,9
- Pour devenir l'adulte souhaité, l'enfant continue sa vie de jeune, le reste viendra	35	18,7
- Pour devenir l'adulte souhaité, l'enfant suit les conseils de ses parents	55	29,4
- S.R.	15	8,

N = 187 = 100%

Les matières scolaires que l'enfant préfère sont:		
- celles qui vont servir plus tard	63	33,7
- celles où il réussit bien	43	23,
- celles qui demandent un effort de réflexion	22	11,8
- celles qui se font très facilement	14	7,5
- les matières nouvelles	30	16,
- S.R.	15	8,

N = 187 = 100%

* Les première et troisième sections du tableau comportaient 2 choix, sans ordre d'importance; nous avons ramené les réponses à un choix moyen afin de conserver l'uniformité (N = 187 = 100%) de nos données.

apparaît également ici, c'est un postulat ou une tautologie relatifs au comportement collectif (postulat et tautologie partout sous-jacents dans cette étude), à savoir ceux de la situation et de l'intention, qui se limitent et s'entretiennent réciproquement; ici c'est la possibilité qui limite le désir et vice versa, dans la projection et la poursuite de telle personnalité de base.

Un autre aspect de cette personnalité visée nous est fourni, en nous ramenant d'ailleurs à la famille et à l'école, par la considération (t. 16) des qualités privilégiées par l'enfant dans son milieu. Le <<sous-thème>> précédent insistait sur les qualités structurelles à acquérir, celui-ci s'arrête aux qualités plutôt formelles ou sociales, par le biais de celles que l'enfant préfère chez ses proches.

Ce qui est le plus recherché chez les amis peut former ici une sorte de gradation allant de la joie (18,7), à la présence (16,6), puis à la douceur (12,8) et à <<l'écoute>> (10,2). Voilà déjà un éventail imposant qui peut ou pourrait être tout un programme, surtout que la joie (18,7) et la disponibilité pour écouter (28,4) reviennent, lorsqu'il est question du professeur, pour former avec la justice (22%) les trois qualités les plus désirées chez lui. Même que cet art d'être à l'écoute se retrouve comme la qualité la plus appréciée chez les parents (24,6 et 26,7). Chez ces derniers, le tableau des comportements (et dispositions) comprend aussi, d'ailleurs dans le même ordre pour le père et la mère, le partage éducatif des tâches (20,3 et 19,2), la confiance qui concède une belle liberté (17,6 et 18,2), et l'exercice intelligent de l'autorité (16,6). Nous avons ici une sorte de pendant ou de conclusion à la série des comparaisons, rencontrées dans les chapitres précédents, entre le papa et la maman; comme tantôt celle-ci <<l'emporte>> quelque peu.

TABLEAU 18

LE QUOTIDIEN À L'ÉCOLE ET À LA MAISON

N = 187 = 100%

	OPINION / ÉNONCÉ	Vrai n	Vrai %	Faux n	Faux %	S.R. n	S.R. %
L'ÉCOLE	- Très importante pour aider l'enfant à devenir ce qu'il (elle) veut	165	88,2	17	9,1	5	2,7
	- L'enfant y vit selon les attentes de ses parents	134	71,7	45	24,1	8	4,3
	- Elle apprend à l'enfant comment régler ses problèmes	132	70,6	47	25,1	8	4,3
	- Elle apprend à l'enfant à savoir choisir	128	68,4	50	26,7	9	4,8
Hors de L'ÉCOLE	- L'enfant fait des choses très importantes qui l'aident à devenir quelqu'un(e)	121	64,7	59	31,6	7	3,7
	- A la maison, l'enfant vit au jour de jour	99	52,9	83	44,4	5	2,7
	- A la maison, l'enfant rationalise ses décisions	119	63,6	58	31,0	10	5,3

Même si la rencontre avec ces jeunes n'avait donné que ce double portrait idéal, d'une part de leurs amis, enseignants et parents, d'autre part - indirectement - de ce à quoi ils paraissent eux-mêmes tendre, il nous semble qu'elle en aurait valu la peine. En effet, en même temps que ces données éclairent de façon complémentaire la personnalité visée, elles ne manquent pas de se présenter (étant en cela typiques de toute la recherche) comme une mise en cause et une amorce de projet pour qui voudrait entendre.

Personnalité et contexte (scène 2)

Tel qu'annoncé, nous nous arrêtons dans cette scène ou subdivision au contexte dans lequel la personnalité de base s'exprime et se forme ("...la réalisation actuelle faisant découvrir le sens des possibilités" M. De T.). Plus précisément nous essayons de situer un peu l'école, la <<maison>> et la question du temps dans ce contexte; ces trois éléments chevauchent dans les tableaux 17 et 18 (ils y sont un peu imbriqués... comme dans la vie de l'élève).

Pour ce qui est de la famille, on y voit d'abord (t. 17, points 1 et 8) que, dans des proportions relativement élevées (21,9 et 29,4), elle est vue et <<ressentie>> comme une boussole et un guide assuré dans la poursuite de la réalisation individuelle de telle ou telle personnalité de base. Elle est un lieu important d'avancement dans cette direction (64,7 - t. 18, point 5), et notamment d'apprentissage de la rationalité (63,6 - t. 18, point 7). Cette influence spécifique recouvre même le champ de l'école (t. 18, point 2): l'enfant veut s'y conformer aux attentes de ses parents (71,7). Par rapport au <<temps>> (t. 18, point 6) la famille (comme le laissaient bien à entendre aussi des données antérieures) invite l'enfant plutôt à une attention au court terme (52,9).

TABLEAU 19

RÉACTION EN SITUATION D'ERREUR

CHOIX / RÉACTION	n	%
Un devoir non fait sans excuse valable amène l'enfant à:		
- essayer de ne pas aller à l'école	7	3,7
- le dire au professeur	124	66,3
- essayer de le compléter rapidement	49	26,2
- S.R.	7	3,7

N = 187 = 100%

L'école pour sa part, par le biais des matières qui y sont privilégiées (t. 17), se trouve indicative de préoccupations de l'élève dans l'actualisation - formation de sa personnalité. Un pragmatisme orienté vers l'avenir (que nous avons déjà rencontré) y détient la première place (33,7), le succès vient en second lieu (23%), puis l'accès à la nouveauté (ou le développement) (16%). e très difficile: l'effort de réflexion (11,8) tout comme le très facile (7,5), ne sont pas très en faveur. Par ailleurs (t. 18), l'école est perçue comme aussi très importante dans la réalisation de soi (88,2), particulièrement dans deux apprentissages majeurs, qui sont également deux objectifs de l'éducation, soit celui de l'affrontement (piagétien) fructueux des difficultés courantes de la vie (70,6) et surtout celui d'une rétroaction avisée aux constants stimuli ou interpellations de l'environnement (68,4).

Quand on en vient au <<temps>>, la tendance à s'attacher à un présent très immédiat, relevée il y a un moment dans le tableau 18 (point 6), s'affirme davantage. De fait (t. 17, points 2 à 7), les années présentes (43,9) et une relative insouciance du lendemain (24,1) recueillent les plus hauts pourcentages. Par ailleurs, en corollaire, l'imprévu (et pour cause) décontenance facilement (25,6).

Personnalité et vécu (scène 3)

Le vécu dans lequel se manifeste la personnalité de base ou la personnalité statutaire (réduction circonstanciée de la personnalité de base) est abordé dans cette dernière scène ou subdivision, surtout par le biais de trois séries d'attitudes relatives à autant de points névralgiques en éducation: l'autonomie, la

TABLEAU 20

RÉACTIONS AU "STATUT" D'ENFANT

N = 187 = 100%

ÉNONCÉ \ CHOIX	Toujours n	%	La plupart du temps n	%	Quelquefois n	%	Jamais n	%	S.R. n	%
L'enfant est choqué(e) d'avoir à se soumettre constamment aux décisions des adultes	12	6,4	31	16,6	101	54,	34	18,2	9	4,8
Il(elle) veut faire des suggestions sur la façon d'organiser les activités en classe					141	75,4	26	13,9	20	10,7
L'enfant trouve qu'il(elle) a suffisamment le droit de donner son opinion:										
- à l'école	30	16,	73	39,	61	32,6	14	7,5	9	4,8
- à la maison	48	25,7	71	38,	49	26,2	5	2,7	14	7,5

rationalité, la situation d'échec. On y veut camper davantage l'élève dans ses valeurs et partant dans sa personnalité dont celles-là se trouvent en dernier lieu le foyer.

L'exploitation de cette question de l'autonomie s'arrête d'abord à la réaction de l'écolier dans une situation scolaire à la fois courante et typique, celle des devoirs non terminés (t. 19). Le problème qui surgit alors est abordé de plein front par les deux tiers (66,3) de ces jeunes; alors que presque tous les autres, plus du quart (26,2) recourent à un comportement aussi très honnête et très responsable, celui de terminer leur travail dans les meilleurs délais.

L'autre contexte où l'on place l'enfant est celui de la soumission aux adultes (t. 20) tant au plan du comportement qu'à celui des idées. Un bon 70% (16,6 + 54,0) de ces élèves se révèlent assez souvent choqués d'avoir à se soumettre aux décisions des adultes; près de 7% (6,4) sont plus énergiques encore et se trouve continuellement brimés par cette situation; 18% (18,2) sont passifs ou très soumis. De même 75% (75,4) en viennent occasionnellement à donner leur idée sur l'organisation de la classe. Quant à la possibilité que leur laissent l'école et la maison d'émettre leur propre opinion, environ 40% (39,0 et 38,0) trouvent qu'elle est habituellement suffisante; elle l'est toujours à la maison pour 25% (25,7) et à l'école pour 16%. L'insatisfaction à ce sujet rejoint plus de 40% (32,6 + 7,5) des enfants en ce qui concerne l'école, et près de 30% (26,2 + 2,7) pour ce qui en est de la maison. En complément on touche avec le tableau 21, au champ des loisirs. Le phénomène de la télévision (précédemment largement exploité) est de nouveau retenu, cette fois comme indice pour effleurer cette question de l'autonomie, dans les loisirs. L'interrogation n'est pas longue puisque plus de 86% (86,1) des

TABLEAU 21

INCITATIONS À REGARDER LA TÉLÉVISION

CHOIX / MOMENT	n*	%
L'enfant regarde la télévision quand:		
- c'est l'heure de ses émissions préférées	81	43,3
- les autres, à la maison, la regardent	17	9,1
- il(elle) n'a pas le goût de faire autre chose	51	27,3
- il(elle) veut en parler avec ses ami(e)s	24	12,8
- S.R.	14	7,5

N = 187 = 100%

* Deux énoncés pouvaient être choisis sans ordre d'importance; nous les avons ramenés à un choix moyen afin de conserver l'uniformité (N = 187 = 100%) de nos données.

enfants paraissent bien avoir leur goût personnel comme principale ou même unique incitation à regarder la télévision. Au plan de la conscientisation (prise de conscience + engagement) l'autonomie ne paraît évidemment pas sujet d'inquiétude ici, mais c'est au moins un peu différent au plan de la réponse des milieux familial et scolaire à ces dispositions!

La question de la rationalité, pour sa part, est considérée (à titre d'indice ou d'exemple bien sûr) par rapport à l'argent de poche, à l'organisation du travail, et au contexte général de succès, c'est-à-dire en regard de trois <<situations>> réputées caractéristiques ou du moins indicatives de telles ou telles visions des choses et problématiques de comportement.

Le comportement rationnel (t. 22) l'emporte largement (79,1) sur le comportement plutôt intuitif pour ce qui est de l'utilisation de l'argent de poche. On peut dire que c'est aussi ce même type de comportement qui prédomine dans l'organisation du travail (t. 22), puisque pour près de 60% de ces jeunes, c'est soit l'urgence (30,5) soit l'importance (29,9) de ce qu'il y a à faire qui est le critère de décision. Il en reste <<40%>> qui optent pour <<l'inspiration du moment>> (29,4), la facilité (6,4) ou qui sont indecis (3,7). Dans la même veine, le tableau 23 situe cette question de la rationalité dans le contexte habituel de la réussite ou non de ce que l'enfant entreprend. Ici le ressort principal est la disposition immédiate (82,4) plutôt que la considération un peu laborieuse du moyen terme (69,0). Dans l'ensemble ces jeunes paraissent donc pencher, dans les faits, plutôt vers la rationalité que vers l'intuition ou le caprice (t. 22); par contre, il semble bien (t. 23) qu'ils n'ont pas ou pas encore fait un deuxième tour de roue qui les amènerait, dans la réflexion (celle-là même qui est propre au code élaboré), à envisager les résultats éventuels, et plus encore, l'ensemble du panorama.

TABLEAU 22

QUELQUES MODES D'ORGANISATION DE L'ENFANT

PRÉFÉRENCE / RÉACTION	n	%
Avec son argent de poche, l'enfant pense à:		
- l'économiser en vue d'une grosse dépense	148	79,1
- le dépenser immédiatement	32	17,1
- S.R.	7	3,7

N = 187 = 100%

Lorsqu'il a plusieurs choses à faire, l'enfant fait d'abord:		
- ce dont il(elle) a le plus envie	55	29,4
- ce qui presse le plus	57	30,5
- le plus important dans ce qu'il(elle) a à faire	56	29,9
- le plus facile	12	6,4
- S.R.	7	3,7

N = 187 = 100%

Dans ce vécu où s'exprime la personnalité de base (notre sous-thème) viennent enfin deux situations susceptibles de jeter un peu plus d'éclairage là-dessus: celle du travail scolaire individuel, ou collectif (t. 24); celle surtout dite d'échec. Dans le premier cas (t. 24) deux craintes sont rejetées: celle que le travail en équipe empêche de progresser autant qu'on le pourrait (64,2); celle aussi que de cette manière, d'autres se trouvent favorisés à son propre détriment à soi (66,8). Cependant, on n'est pas pour autant <<indifférent>> à ce travail en équipe, car une faible majorité seulement (50,8) de ces élèves avancent qu'il ne les dérange pas. L'interrogation reste donc quant à ce pourquoi les autres, soit presque autant (23,0 + 26,2), ne l'acceptent pas d'emblée. Par ailleurs, à choisir entre travail d'équipe et travail individuel, le premier l'emporte avec environ 60% des voix (soit 57,2 et 64,7); là encore ceux qui ne partagent pas une telle position sont assez nombreux, soit entre 35% et 40% (20,3 + 22,5 et 13,4 + 21,9). Quelques questions viennent presque automatiquement (par exemple à l'écoute d'Isambert-Jamati et de Grospiron, "Types de pédagogie", Colloque sur l'éducation, I.R.E.E., Dijon, 1979): certains élèves se trouveraient-ils, au sein des travaux de groupe, "déroutés par tel ou tel aspect de cette pédagogie"; ou bien cette mise en commun ferait-elle, à leurs yeux et/ou aux yeux des autres, ressortir leur <<dénuement>>; ou encore s'y sentiraient-ils victimes d'un certain vedettariat, ou même enfermés dans des "groupes d'affinité"?

Dans le deuxième cas (t. 25), celui de la situation d'échec, réputée elle aussi révélatrice en éducation et en potentiel scolaire (pensons à Bernstein), plusieurs éléments <<positifs>> apparaissent également. Le plus important est une certaine résistance dynamique à l'échec: encouragement en regard des possibilités de se reprendre (22,5) et des réussites antérieures (19,2).

TABLEAU 23

ÉLÉMENTS RELATIFS À LA RÉUSSITE

N = 187 = 100%

CHOIX	Oui		Non		S.R.	
	n	%	n	%	n	%
L'enfant réussit mieux ce qu'il(elle) entreprend quand:						
- ça se fait au moment où il(elle) en a envie	154	82,4	26	13,9	7	3,7
- il(elle) pense aux résultats qui suivront	129	69,	51	27,3	7	3,7

Le second est l'absence relative d'une crainte traumatisante d'être puni (10,7 ; 11,2). Un troisième, conséquent, est la poursuite courageuse du cheminement malgré la déception (5,9). Comme dans le cas précédent, celui du travail d'équipe, une inquiétude reste toutefois: le sentiment de honte qui accompagne l'insuccès (18,7); autant en effet ce sentiment peut-être salutaire s'il suit une culpabilité réelle, autant il est nocif s'il résulte plutôt d'un jugement personnel dépréciatif indu.

TABLEAU 24

TRAVAIL SCOLAIRE: INDIVIDUEL AU COLLECTIF

N = 187 = 100%

OPINION / PRÉFÉRENCE	Vrai		Faux		S.R.	
	n	%	n	%	n	%
- L'enfant n'aime pas travailler avec d'autres parce que ça retarde	18	9,6	120	64,2	49	26,2
- Travailler seul(e) ou avec d'autres ne dérange pas l'enfant	95	50,8	43	23,	49	26,2
- Il(elle) n'aime pas travailler avec d'autres parce qu'ils vont peut-être le dépasser	12	6,4	125	66,8	50	26,7
- Si il(elle) avait le choix, l'enfant travaillerait en équipe	107	57,2	38	20,3	42	22,5
- Si il(elle) avait le choix, l'enfant travaillerait seul(e)	25	13,4	121	64,7	41	21,9

TABLEAU 25

RÉACTIONS FACE À L'ÉCHEC

SENTIMENT \ RÉPARTITION	n*	%
L'enfant qui échoue dans une matière à l'école:		
- est honteux(se)	35	18,7
- craint d'être puni(e) par son professeur	20	10,7
- craint d'être puni(e) par ses parents	21	11,2
- est encouragé(e) à travailler plus fort	42	22,5
- est découragé(e) et ne s'intéresse plus à la matière	11	5,9
- s'encourage en pensant à ses autres réussites	36	19,2
- S.R.	22	11,8

N = 187 = 100%

* Deux énoncés pouvaient être choisis sans ordre d'importance; nous les avons ramenés à un choix moyen afin de conserver l'uniformité (N = 187 = 100%) de nos données.

TABLEAU 1

POPULATION PAR ÉCOLE ET PAR CLASSE

NIVEAU \ ÉCOLE	No 1		No 2	
	n	%	n	%
4e	23	12,3	17	9,1
4e	-	-	16	8,6
5e	22	11,8	24	12,8
5e	-	-	24	12,8
6e	25	13,4	18	9,6
6e	-	-	18	9,6
Total	70	37,5	117	62,5

N = 187 = 100%

CHAPITRE 4

CARACTÉRISTIQUES SOCIO-ÉCONOMIQUES ET SCOLAIRES

La population étudiante qui a répondu aux questionnaires et exercices de cette recherche se compose de 187 étudiants(es), 97 filles (51,9) et 90 garçons (48,1) venant de deux écoles différentes. Le tableau 1 nous indique qu'à l'école #1, 70 étudiants(es) sont inscrits(es) aux niveaux 4, 5 et 6, deux classes à chaque niveau, alors que 117 étudiants(es) se retrouvent à l'école #2, une seule classe à chaque niveau. En tout 56 étudiants(es) sont au niveau 4, (30% de la population), 70 le sont au niveau 5, (37,4) et 61 au niveau 6 (32,6). Le tableau 2 donne la répartition des étudiants(es) selon leur âge: 44 (23,5) ont neuf ans, 68 (36,4) ont dix ans, 63 (33,7) ont onze ans et 10 (5,3) ont douze ans. Ces âges, en principe, correspondent au niveau scolaire, mais il est possible de constater un faible décalage particulièrement pour les 9 ans qui représentent 23,5% de la population alors que le niveau 4 comprend 30% de la population; les niveaux 10 ans et 11 ans ont, par ailleurs, des proportions plus correspondantes.

Les enseignants(es) qui ont collaboré à la recherche ont accepté de remplir un formulaire[1] à partir duquel il a été possible de

---

1 dont on fait état dans la partie Méthodologie et qui est inclus dans le "Supplément" à ce rapport.

TABLEAU 2

ÂGE DES ÉTUDIANTS(ES)

ÂGE \ RÉPARTITION	n	%
9 ans	44	23,5
10 ans	68	36,4
11 ans	63	33,7
12 ans	10	5,3
S.R.	2	1,1

N = 187 = 100%

compiler les données qui précèdent, de connaître plus précisément les caractéristiques socio-économiques du milieu et d'ébaucher un portrait des performances scolaires des étudiants(es). Ce sont ces deux derniers points que nous verrons maintenant.

A - CARACTÉRISTIQUES SOCIO-ÉCONOMIQUES

L'occupation des parents, leur scolarité, la composition de la famille, la classe de revenu et le lieu et le type d'habitation sont les paramètres que nous retenons. Ils apparaîtront successivement aux quatre prochains tableaux. Le tableau 3 donne l'occupation des pères et des mères telle que répartie suivant une combinaison et une adaptation de différentes échelles dont celle de Blishen Le premier élément qui impressionne dans ce tableau est le nombre élevé de femmes ménagères qui représente 81,8% des mères de notre population étudiante; on remarque par ailleurs 10 enseignantes (5,3) et 9 femmes (4,8) engagées comme personnel de service. Le 10,0% qui reste se divise entre 2 productrices indépendantes, 3 techniciennes, 3 employées de bureau et 5 femmes pratiquant un métier manuel.

La majorité des occupations masculines se retrouvent dans les métiers, 45 personnes (24,1), 38 cultivateurs (20,3), 29 producteurs indépendants (15,5) ainsi que 29 manoeuvres et journaliers (15,5). Le 24,6% des autres occupations se répartit, selon un ordre décroissant, entre enseignants, cadres et professions libérales, personnel de service, contremaîtres, fonctionnaires, techniciens et chômeurs.

Les occupations des hommes comme celles des femmes sont conformes à celles de l'ensemble de la population rurale québécoise.

TABLEAU 3

OCCUPATION DES PARENTS

RÉPARTITION / OCCUPATION	Père		Mère	
	n	%	n	%
Profession libérale, cadre	8	4,3	-	-
Producteur(trice) indépendant (e)	29	15,5	2	1,1
Fonctionnaire	3	1,6	-	-
Enseignant(e)	9	4,8	10	5,3
Contremaître	5	2,7	-	-
Technicien(ne)	3	1,6	3	1,6
Employé(e) de bureau	-	-	3	1,6
Métier	45	24,1	5	2,7
Manoeuvre, journalier	29	15,5	-	-
Personnel de service	6	3,2	9	4,8
Cultivateur	38	20,3	-	-
Ménagère	-	-	153	81,8
Chômage	3	1,6	-	-
Rentier	1	0,5	-	-
S.R.	8	4,3	2	1,1

N = 187 = 100%

Par ailleurs, les années de scolarité, telles qu'elles apparaissent au tableau 4 sont plus hermétiques puisque nous n'avons pas de données pour 40,7% des hommes et pour 38,0% des femmes. Pour ceux et celles dont nous avons le nombre d'années passées à l'école, il n'existe pas de différence notable entre les hommes et les femmes; les proportions sont à peu près les mêmes en fonction des années. Ainsi, 53,3% des hommes ont 11 ans et moins de scolarité pour 52,1% des femmes alors que 5,8% des hommes ont 12 ans et plus pour 9,6% des femmes. Il est intéressant de noter que le pourcentage des femmes ayant une scolarité élevée est supérieur à celui des hommes bien que l'occupation des mères, comme nous l'avons vu au tableau 3, ne reflète pas officiellement ce phénomène.

Dans cette description de certaines caractéristiques socio-économiques, le nombre d'enfants dans chacune des familles est un indice particulièrement intéressant du milieu. Au tableau 5, nous voyons que 56,7% des parents ont 3 enfants ou moins et que 40,6% ont 4 enfants et plus. Il est assez surprenant de voir autant de familles ayant un si grand nombre d'enfants dans une époque où le taux de dénatalité est une préoccupation sociale. Par ailleurs, on y retrouve un autre trait caractéristique des zones rurales et semi-rurales.

Les classes des revenus présentées au tableau 6 se veulent un autre élément de cette description. Malheureusement, les indices que ce tableau donne sont faibles puisqu'il n'y a pas de réponse dans le cas de 32,6% des familles. De plus, si l'on se fie aux normes canadiennes qui veulent que le seuil de la pauvreté soit situé à $15,000., 35,3% de la population se situerait en deçà de ce seuil alors que 32,1% le dépasserait. Or, si l'on considère le type de population composé entre autres de cultivateurs et de producteurs indépendants, on constate que ces classes de revenus "bruts" s'appliquent difficilement.

TABLEAU 4

SCOLARITÉ DES PARENTS

RÉPARTITION / ANNÉES DE SCOLARITÉ	Père		Mère	
	n	%	n	%
5 et moins	19	10,1	24	12,7
6	29	15,5	24	12,8
7	7	3,7	5	2,7
8	6	3,2	10	5,3
9	30	16,0	21	11,2
10	6	3,2	10	5,3
11	3	1,6	4	2,1
12	3	1,6	6	3,2
13	1	0,5	7	3,7
14	2	1,1	2	1,1
15 et plus	5	2,6	3	1,6
S.R.	76	40,7	71	38,0

N = 187 = 100%

Les derniers éléments descriptifs de la population reposent sur l'habitation proprement dite et son lieu de localisation. Ainsi, 83 enfants (44,4) demeurent dans le village alors que 100 enfants (53,5) vivent dans les rangs - (taux de non réponse: 2,1). La grande majorité; 153 enfants (81,8), vit en résidence unifamiliale, un seul vit en résidence multiple (taux de non réponse: 17,6). Encore là, nous pouvons voir une caractéristique prononcée d'un milieu rural.

B - DONNÉES SCOLAIRES

Les données scolaires recueillies sont de deux ordres: les résultats proprement dits en français et en mathématiques pour les deux dernières années, et un jugement global sur l'adaptation scolaire et sociale des étudiants(es).

Les résultats scolaires en français et en mathématiques apparaissent au tableau 7 et la catégorisation des commentaires est donnée au tableau 8. Une étude simultanée des deux tableaux semble pertinente, à tout le moins dans un premier temps, compte tenu de la concordance qu'on décèle entre leurs données. Ainsi, en prenant comme critère qu'un résultat faible est équivalent à 60,0% et moins, qu'un résultat moyen se situe entre 60% et 80% et qu'un bon résultat se situe entre 80% et 100%, on établit les proportions suivantes: bons résultats académiques et bonne adaptation scolaire et sociale se situent respectivement à 48,0%[2], 42,8% et 36,4%; résultats scolaires moyens et adaptations moyennes se situent pour leur part à 39,7%, 28,3% et 25,1%; résultats académiques et

---

2 Ce pourcentage résulte de la moyenne des pourcentages des enfants qui sont inscrits dans chacune des catégories.

TABLEAU 5

LES FAMILLES DE CES ENFANTS

RÉPARTITION QUANT AU NOMBRE*	enfants		frères		soeurs		Rang de l'enfant	
	n	%	n	%	n	%	n	%
0	-	-	43	23,0	49	26,2	-	-
1	10	5,3	71	38,0	59	31,6	54	28,9
2	42	22,5	31	16,6	34	18,2	46	24,6
3	54	28,9	9	4,8	19	10,2	26	13,9
4	21	11,2	13	7,0	10	5,3	9	4,8
5	13	7,0	9	4,8	3	1,6	10	5,3
6	7	3,7	6	3,2	5	2,7	7	3,7
7	7	3,7	-	-	3	1,6	10	5,3
8	7	3,7	-	-	-	-	7	3,7
9	8	4,3	-	-	-	-	5	2,7
10	6	3,2	-	-	-	-	3	1,6
11	3	1,6	-	-	-	-	3	1,6
12	2	1,1	-	-	-	-	1	0,5
13	2	1,1	-	-	-	-	1	0,5
S.R.	5	2,7	5	2,7	5	2,7	5	2,7

N = 187 = 100%

* d'enfants, de frères, de soeurs, suivant le cas.

adaptations scolaire et sociale faibles se situent à 8,7%, 12,3% et 10,7%. À l'exception de la catégorie "résultats moyens", la concordance est assez forte entre les différentes cotes, à un point tel que l'on peut se demander si cette différence ne pourrait pas s'expliquer par les S.R. (sans réponse); en effet la formulation de la question[3] pouvait ne pas entraîner de commentaires particuliers dans le cas du dossier d'un étudiant que nous qualifions ici de moyen. Indépendamment des remarques qui procèdent, la similitude est plus importante que l'inverse.

Si l'on reprend maintenant les deux tableaux séparément, nous constatons au tableau 7 qu'il y a peu d'étudiants ayant des résultats en français et en mathématiques inférieurs à 60 bien qu'une augmentation se soit produite au cours de l'année scolaire 80-81 pour l'ensemble des étudiants(es); ainsi en 79-80, 12 étudiants se situaient dans cette catégorie en français et 7 en mathématiques alors qu'en 80-81, on y retrouve 27 étudiants en français et 19 en mathématiques. Cette constatation n'entraîne pas de commentaires particuliers bien que l'on puisse s'inquiéter du fait que 12,4% des enfants soient déjà en difficulté scolaire au deuxième cycle de l'élémentaire.

Par ailleurs, il est intéressant de remarquer que presque 50% des étudiants(es) ont des résultats supérieurs à 80%; le groupe restant s'inscrit dans la catégorie moyenne, entre 60% et 80%.

Quant au tableau 8, il correspond à des commentaires très généraux faits par les enseignants(es); cette question était quelque peu <<difficile>> (quoique importante), et l'on comprend qu'il devait être difficile de répondre pour un certain nombre d'étudiants(es).

---

3 Voir "Supplément".

TABLEAU 6

CLASSE DE REVENUS

RÉPARTITION / REVENU	n	%
$ 5,999. et moins	16	8,6
$ 6,000. - 9,999.	27	14,4
$10,000. - 14,999.	23	12,3
$15,000. et plus	60	32,1
S.R.	61	32,6

N = 187 = 100%

Comme nous l'avons vu dans la correspondance entre les tableaux 7 et 8, les proportions entre l'adaptation scolaire et sociale et les résultats scolaires sont en étroite relation; ici, 12,3% et 10,7% de la population s'adaptent faiblement à l'école, propension qui concorde avec les résultats scolaires faibles. Une autre remarque s'applique à la différence existant entre l'adaptation scolaire et sociale: dans les trois catégories, l'adaptation sociale est inférieure à l'adaptation scolaire avec une différence plus grande (42,8% et 36,4%) à la catégorie "Bon". Il demeure cependant difficile d'interpréter cer derniers chiffres. Nous pouvons cependant souligner que les proportions inscrites dans l'ensemble du tableau 8 rejoignent un élément qui est ressorti de façon aussi inquiétante que constante au long de la recherche, à savoir l'existence et la permanence d'un certain groupe ou noyau d'élèves dont l'école est pratiquement obligée de désespérer un peu dans les conditions actuelles où elle est confinée.

Enfin on peut bien remarquer qu'à l'heure où l'école est appelée à devenir vraiment "communautaire et responsable", suivant les termes mêmes de la "proposition" d'école du Ministre de l'Éducation (Livre blanc, juin 82), la mise en parallèle, par les intéressés, de ces données sociales, économiques et scolaires, ne serait pas sans utilité pour évaluer le <<possible>> et même le <<probable>>. Cela autant en ce qui concerne l'éventuelle responsabilité active des parents dans l'école, qu'en ce qui a trait à la <<distance>> que l'école peut honnêtement créer et faire franchir, au <<problème>> qu'elle peut poser et faire résoudre, pour les enfants, dans une "équilibration majorante" ou une nouvelle "élaboration" culturelle, (pour reprendre les termes et les visées de Piaget et de Bernstein qui nous ont constamment guidés ici.)

TABLEAU 7

RÉSULTATS SCOLAIRES

RÉPARTITION / RÉSULTATS (M)	Français 1980		Français 1981		Maths 1980		Maths 1981	
	n	%	n	%	n	%	n	%
50% et moins rang centile de 5	6	3,2	13	7,0	5	2,7	11	5,9
50% à 60% r.c. de 5	6	3,2	14	7,5	2	1,1	8	4,3
60% à 70% r.c. de 4	26	13,9	26	13,9	33	17,6	31	16,6
70% à 80% r.c. de 3	51	27,3	44	23,5	39	20,9	47	25,1
80% à 90% r.c. de 2	64	34,2	55	29,4	62	33,2	57	30,5
90% à 100% r.c. de 1	27	14,4	28	15,0	39	20,9	27	14,4
S.R.	7	3,8	7	3,7	7	3,7	6	3,2

N = 187 = 100%

TABLEAU 8

ADAPTATION À L'ÉCOLE

DEGRÉ \ PLAN	Scolaire		Social	
	n	%	n	%
Bon	80	42,8	68	36,4
Moyen	53	28,3	47	25,1
Faible	23	12,3	20	10,7
S.R.	31	16,6	52	27,8

CONCLUSION

Le Ministre de l'Éducation le rappelait encore récemment (discours du 04-05-82) l'"environnement éducatif, nous le savons tous d'expérience, est déterminant pour la réalisation de nos cheminements personnels; car nous n'apprenons jamais que nous ne soyons en relation avec [...] une altérité qui devient justement nôtre dans l'acte d'apprendre." Cet environnement, cette altérité, c'est ce que nous avons voulu regarder et redécouvrir un peu au cours de ces chapitres, en compagnie de jeunes du second cycle du primaire. Sans préjudice de ce qui y a été dit ou remarqué, et en posant que le lecteur en a pris connaissance, nous aimerions revenir ici sur quelques points qui ressortent dans cet examen, soit pour les considérer au plan de certains ensembles qu'ils peuvent former, soit pour continuer la réflexion à leur sujet. Peut-être n'est-il pas tout à fait inutile de ressasser ainsi certaines données (en fait sept ou huit points)... de les faire mijoter.

Pour être conséquent parlons d'abord de régularité des règles et habitudes familiales, toujours dans la perspective - théorique - du support qu'elles peuvent ou non apporter au cheminement scolaire. Après avoir constaté cette régularité, au début du premier chapitre, nous nous interrogions sur son caractère et son contexte. L'un et l'autre nous ont été présentés par la suite. Les données relatives au caractère de cette régularité ont été fournies surtout par ce que nous avons nommé les "étapes", en en identifiant une dizaine. En mettant ensemble celles trouvées aux

chapitres un et deux, nous en avons quatre à prédominance <<rigide>> autant à prédominance <<modulée>>, et il en reste deux pour l'<<aléatoire>>. Cela tempère déjà un peu ce qui ressortait à ce sujet dans la petite récapitulation terminant le premier chapitre, où le caractère <<modulé>> théoriquement idéal pour l'école, l'emportait. Une autre sourdine, dont il faut tenir compte, est apportée quand on en vient à notre seconde interrogation: le contexte de cette régularité. Rappelons nous l'insistance de Piaget là-dessus. L'inquiétude naît ici du fait que cette régularité modulée n'atteint apparemment pas des domaines qui, au plan des indices au moins et surtout pour des enfants plutôt jeunes, sont généralement considérés importants: les activités après l'école, le <<rituel>> du coucher, celui du lever, le travail scolaire à la maison, le déroulement des repas, la problématique des décisions, etc.

Tout cela est étroitement lié à la personnalité de base. Celle-ci, malgré un bon nombre de composantes, que l'on pourrait dire <<scolarisantes>>, relevées au fil du texte et des tableaux, n'apparaît pas comme "forte" mais plutôt comme <<moyenne>> au plan scolaire, ou mieux, en regard de l'école. C'est que la relation aux <<objets>> n'y paraît pas, dans plusieurs situations ou contextes, tellement liée à "l'équilibration majorante", fondamentale chez Piaget. Pensons, à titre d'exemple, à la satisfaction générale de la monotonie (± 60%), à la non implication dans les décisions (50% à 75%), à la valeur surtout utilitaire et circonstancielle de l'école plusieurs fois soulignée, à la gradation descendante des activités intellectuelles (de 72,2 à 51,3), à la discipline familiale souvent aléatoire, à cette opinion qu'il n'y a qu'à obéir (50,3), ou encore à l'attitude personnelle dans le système de signification, à la stimulation familiale à percevoir, à la vision de l'enfant "enfant" qu'ont les parents, etc.

Quant au choc de l'école - normal et même souhaitable, toutes proportions gardées, suivant Piaget et Lautrey - il a été, globalement, assez vivement ressenti par plus de 50% (51,8) de ces élèves, et même 25,1% s'y sont trouvés, au moins momentanément, dans "un autre monde". Parmi les formes ou les modalités que ce dépaysement plus ou moins initial a prises à moyen terme, il y a, entre autres: la sévérité au plan disciplinaire (19,8; 18,2; 33,7), la longueur du temps (16,0), la difficulté à comprendre (15,0; 18,7), la relation pédagogique au plan du langage (54,0; 65,8), le langage de l'école (14,4; 44,9); l'organisation personnelle du temps (31,0), les nécessaires corrections langagières (62,6), l'apparente impossibilité du chemin à faire (18,2), l'apprentissage d'un nouveau personnage (69,5), les évaluations (39,6), la confrontation à l'avenir (39,6), la quête ardue de la connaissance (38,0), la transformation générale à opérer (52,9), etc.

Ces difficultés nous renvoient à la comparaison entre la famille et l'école aussi évoquée plus tôt. Tout n'est pas similitude entre ces deux milieux. Pour environ 45% des élèves, les comportements et la manière de se sentir conséquente y sont différents, tant aux points de vue de la liberté (56,7) et de la responsabilité (36,4) qu'à ceux de la compréhension (29,4) et des exigences (54,0). Cette dichotomie se traduit aussi dans un ensemble d'obligations plus ou moins pénibles comme, par exemple, de parler aux professeurs d'une autre manière qu'aux parents (54,0), de parler d'une façon spéciale (44,9), de corriger son langage (62,6), d'organiser son temps (31,0) et même simplement, pour certains, de comprendre ce qui est dit (14,4). De là à poser l'hypothèse que l'école constitue, au moins partiellement, une sorte de vécu parallèle pour l'enfant, il n'y a qu'un pas; surtout qu'à côté du 53% d'écoliers pour lesquels la famille, l'école et

les amis forment en quelque sorte un tout, il y a le 35% de ceux pour qui la famille demeure très distincte de l'école. Si l'on met alors en scène la fameuse <<balance>> de Piaget, sans cesse à rééquilibrer, l'interrogation vient et reste, à savoir dans quelle mesure ce parallélisme - donc cette distance - est souhaitable et souhaitée?

Chemin faisant nous avons aussi été amenés, très consciemment, à établir un autre <<parallèle>>, cette fois entre le père et la mère, au moyen de comparaisons répétées portant sur quelques-uns de leurs comportements éducatifs réputés à forte incidence au plan scolaire. N'en rappelons ici que l'aspect général, à savoir que toutes ces comparaisons donnent lieu à des courbes de même allure, plus accentuées en ce qui concerne la mère, et avec des écarts allant jusqu'à 10% quand on touche à des domaines très <<intérieurs>>.

Au cours des entrevues menées auprès d'enseignants de ces jeunes (dont nous espérons pouvoir rendre compte, en même temps, que de celles des parents, dans un éventuel second tome) un des points majeurs qui déjà paraît devoir ressortir, et auquel nous avons fait allusion quelques fois plus haut, est une inquiétude au sujet d'un nombre, proportionnellement stable, d'élèves que l'école perdrait, pour ainsi dire, et à toutes fins pratiques pour la plupart définitivement, dès les premières années d'école. Ce nombre pourrait représenter de 30% à 40% de la population étudiante. Cette constatation encore interrogative des enseignants ne manque pas d'avoir son écho dans ce que nous présentent ici les enfants. A plusieurs reprises un semblable pourcentage revient pour regrouper, par exemple, ceux pour qui l'école est un poids lourd à porter (25,1), ceux qui n'ont que <<très peu>> de goût pour l'école (43,3), ceux qui soit ont l'impression d'y

perdre leur temps soit sont effrayés par ce qu'il y a à apprendre (31,0), ou encore ceux pour qui l'école constitue une grande difficulté aux plans des efforts nécessaires (38,0), de la concentration (38,5), de la préparation de l'avenir (39,6), et de l'assiduité (34,2). S'agit-il là d'une réalité fatidique, au moins dans les <<circonstances>> dans lesquelles évolue l'école actuelle? S'agit-il aussi, en amont, du même noyau de jeunes que l'on retrouve tantôt, en aval, dans les voies particulières de l'enseignement professionnel (Professionnel court, Voie pratique, etc.) de ceux-là qui sont "peu motivés par les matières de base et retenus à l'école seulement par l'apprentissage d'un métier et la solidarité vécue à l'intérieur de leur groupe-classe" (comme s'en exprime clairement Marcelle Hardy-Roch dans la conclusion d'une recherche commandée à ce sujet par le M.E.Q. et à paraître sous peu)? La question reste entière.

Enfin un autre point qui a fait de temps à autre surface au cours de la recherche traite de ce que Rutter et son équipe (déjà cités) ont identifié et représenté comme un continuum où se situent différents <<types>> d'école suivant les objectifs que l'on y poursuit. En très gros - et en ne retenant que quelques-uns des types possibles - nous l'appellerions ici la question des quatre écoles, à savoir: ponctuelle, de nécessité, d'utilité, de développement. Pour nos élèves c'est l'école comme nécessité qui l'emporte, avec des taux, entre autres, de 59,9, 63,1 et même 86,6. S'y joint ou vient en deuxième lieu l'école-développement, mais d'un développement en quelque sorte lui-même circonscrit (ou réduit) par la nécessité. Ainsi 69,5 de ces écoliers retiennent l'apprentissage comme objectif de leur cheminement, et seulement 21,4 le développement de la personnalité; encore que cet apprentissage va surtout du côté de l'éducation physique (23,0), des mathématiques (19,8), et des arts plastiques (17,1), en délaissant

assez le français (11,8), l'anglais (7,5), les sciences (5,3) et la morale (2,7). De même l'école est là surtout pour enseigner <<ce qu'il faut connaître>> (22,9) et pour aider à trouver quoi faire plus tard (21,9), plutôt que pour faire découvrir le monde (8,5) ou contribuer à être heureux (6,4). Pareillement, l'apprentissage scolaire est valable surtout s'il est utile plus tard (57,2); il n'est reconnu pour lui-même que par 32,1% des élèves.

En somme, dans la mesure où l'école se présente comme une <<étoffe>> utile elle est valorisée, on la conçoit peu comme un <<drapeau>>. On la perçoit bien comme un <<champ>> éventuellement rentable, peu comme un <<paysage>>. (Et ces ambivalences ou modifications <<spectaculaires>>, comme le souligne De Tollenaere - p. 47, tiennent fondamentalement bien sûr à l'indétermination de la praxis, mais, au-delà de celle-ci, dépendent autant des <<mouvements>> personnels que des conceptions du groupe auquel on appartient.) L'intériorisation de ces deux dimensions (qui chez V. Isambert-Jamati - pp. 31-32 - paraissent correspondre à "un certain nombre de connaissances" et à "un ensemble d'appréciations culturelles", en plus des "habitudes de travail"), serait-elle nécessaire pour mener à bien et au bout le défi culturel de l'école? Dans quelle mesure est-il vraiment nécessaire, ou possible, que ce défi soit relevé? Sans doute les enseignants et les parents vont donner réponse, au moins en partie à ces questions, dans les entrevues dont nous avons fait état précédemment; plus encore ils paraissent bien obligés d'y répondre pour leur commun <<projet éducatif>>. [On pourrait élargir la perspective en posant qu'il y a vraisemblablement d'autres groupes qui doivent contribuer à une réponse globale et cohérente à ces questions ou à d'autres semblables. En effet, si "l'éducation est le fond du problème québécois" (comme le soutient entre autres Pierre Baillargeon, Le choix, p. 126), et que, par ailleurs, le cheminement éducatif

s'assimile lui-même à la démarche de culture (comme nous le rappelions en exergue avec Camille Laurin), il se trouve que le fond de notre problème est à la fois d'ampleur culturelle et d'orientation scolaire (et vice versa). - C'est, du reste, uniquement sur ces deux éléments que nous avons voulu réfléchir, dans une perspective de projet éducatif, ou, comme s'en exprime encore le ministre de l'Éducation (C. Laurin, discours du 04-05-82), dans une perspective "d'école à bâtir... à façonner selon les valeurs et les aspirations de ses usagers, de ses agents et de sa communauté d'appartenance" -.]

DEUXIÈME PARTIE

Volet <<Langage>>

"Que ce qu'il viendra d'apprendre, il le
lui <<face>> mettre en cent visages"

Montaigne

INTRODUCTION

Fondé sur un certain nombre de données jugées sûres, le volet "langage" s'est dès le départ appliqué à essayer de contribuer à la mise de l'avant de deux idées qui ont été verbalisées de la façon suivante:

> [...] l'écriture typographique est à l'origine de la "distance" entre le milieu familial et le milieu scolaire sur le plan langagier [...]
>
> [...] l'écriture typographique n'est pas seulement une technique qui permet de dépasser les contraintes spatiales et temporelles inhérentes à la parole orale; elle est également un outil que privilégie l'école pour amener l'enfant à se servir des mots dans une perspective de conceptualisation[1].

On peut se demander en quoi une telle démarche peut être utile à des personnes qui de par leur quotidien seraient plutôt portées à travailler dans une perspective didactique donnée (la bonne!). La réponse est bien simple; aux yeux des membres de l'équipe, l'activité éducative est un bricolage (il n'est pas de recette garantissant la production de têtes bien faites), et un bon "bricoleur" est une personne qui est encore meilleure quand elle connaît un peu mieux les matériaux qu'elle entend utiliser pour atteindre son objectif (de "têtes bien faites"). Je n'élaborerai pas plus: il paraissait, au

---

1 F. ROY, "Écriture et apprentissage scolaire de la langue maternelle" dans G. Turcotte [et autres] Essai sur l'école: quelques jalons pour une problématique, Québec, INRS-Éducation, 1980, D-107, p. 71.

départ, utile de rappeler aux enseignants comment les difficultés scolaires en langue maternelle tiennent à l'écriture et qu'il en est ainsi parce que apprendre à écrire c'est apprendre un code autre, c'est-à-dire réapprendre à signifier.

Pour arriver à cette fin, on a choisi de construire deux exercices qui ont servi à recueillir les données dont il s'agit maintenant de rendre compte. Mais avant d'y venir il importe de dire un mot de la construction de ces deux exercices; cela permettra de comprendre la façon dont seront organisés les chapitres qui vont suivre.

Au point de départ du projet, on avait pensé que le volet "langage" couvrirait les trois réalités imbriquées dans la question de l'apprentissage de l'écriture: la famille, l'élève et l'école. Les composantes "famille" et "école" n'ont pu, en pratique, être considérées directement: elles ont été rejointes, partiellement, par le biais des questionnaires et des entrevues réalisées dans le cadre du volet "culture"; mais il n'en sera pas question au cours de cette partie. C'est donc dire que les deux exercices visaient l'élève, essentiellement.

Ils ont été construits dans une optique bien étroite mais par ailleurs bien cohérente. On a abordé la question du passage à l'écriture de trois côtés différents: il est paru évident que la psychologie de Jean Piaget conduisait à parler de l'élargissement de l'acquis verbal; la sociologie invitait pour sa part, sinon à entériner les notions de "code restreint/code élaboré" mises en place par Basil B. Bernstein, du moins à poser la question en termes de "communication à distance"; la linguistique enfin, dans la version systémique telle que pratiquée par M.A.K. Halliday, prévenait de ce que la personnalisation que présuppose le discours du savoir sur le plan de l'énonciation pouvait aussi faire problème.

De ces trois thèmes, le premier et le troisième ont été pensés comme des sous-catégories du thème "communication à distance": cela va de soi, l'écrit, en un certain sens, constitue un élargissement de l'échange verbal même; et il est assez facile à admettre que pour transmettre une information à une personne absente il faut que le locuteur assume personnellement la valeur heuristique des mots[2]. Donc, dans l'économie des exercices, on considérera que les thèmes "Piaget" et "Halliday" sont là pour appuyer le thème Bernstein, soit la "communication à distance". S'il est possible d'établir des correspondances entre le thème "communication à distance" et les deux autres, on y verra même une preuve partielle de ce qui a été posé comme hypothèse au départ.

Concrètement, dans l'ensemble les deux exercices convergent vers un point précis: la narration, par les élèves, d'une bande dessinée à un ami qui ne la verrait pas. Cette narration dirigée a été doublée, par prudence, d'une autre narration, libre cette fois, celle d'une histoire, préférablement drôle. Ces deux activités sur lesquelles se terminent les exercices constituent le thème Bernstein. On reviendra plus en détail sur ce thème quand il aura été fait état du thème "Piaget", qui fait l'objet du paragraphe suivant.

a) Le thème "élargissement de l'acquis verbal" a conduit aux sept premières questions de l'exercice 1. Il a été spécifié en retenant quelques indices pour trois indicateurs précis: le vocabulaire, la syntaxe et la signification. Sur le plan du vocabulaire, par exemple, l'élargissement de l'acquis verbal ouvre la possibilité

---

2 Cela paraît bête à dire mais ce n'est pas nécessairement ce qui se passe à l'oral; on peut même prétendre que dans le quotidien le signifié vient au locuteur par le biais du récepteur, et que de ce fait la signification demeure généralement liée au contexte.

d'employer un mot ("distance" par exemple) dans un contexte nouveau ("de l'école comme distance", par exemple); il ne faut pas, ici, s'illusionner: l'élargissement ne se produit jamais dans le "vide" et il est un peu rapide de la part de Piaget de ne pas toujours distinguer entre l'élargissement des connaissances et l'élargissement du vocabulaire, ce dernier se faisant toujours (par analogie) en fonction d'un autre mot. Quant à la syntaxe, elle s'élargit par le biais de l'éloignement du "sens" de la "structure de base" (sujet - verbe - complément): alors le sens n'est plus lié à la "forme syntaxique" (de "Jean dessine" à "Jean est facile à dessiner"). Sur le plan de la signification, enfin, l'élargissement du vocabulaire et de la syntaxe se conjuguent pour faire que les "mots" n'ont de sens que dans une perspective d'opposition, de différence: "bien" n'a de sens que par rapport à "mal" eu égard à un "non bien" et à un "non mal" ... et, de la même façon, le "futur" n'a de sens qu'à l'intérieur du système de la temporalité verbale. Peuvent alors être utilisés les mots dans une perspective de conceptualisation, c'est-à-dire non pas dans l'absolu d'une a-temporalité et d'une a-spacialité énonciatrices mais bien en égard à un "objet" de connaissance et par un sujet du "savoir", (même s'il est peu probable que des sociétés aient jamais atteint ce niveau culturel sans passer par l'apprentissage de l'écriture).

b) Bernstein, quant à lui, a voulu identifier deux codes (restreint et élaboré) en fonction de la liaison du sens au contexte d'élocution. Même s'il est admis aujourd'hui en linguistique que la temporalité verbale n'a de sens qu'en fonction du moment d'énonciation, et non pas directement en fonction du contenu énoncé, un certain populisme - qui malgré ses "bons sentiments" n'en frise pas moins l'obscurantisme - amène certaines gens à rejeter globalement la thèse de Bernstein sous prétexte qu'elle confinerait à une pédagogie de compensation qui, tout compte fait, ne donne pas les résultats espérés. Ce n'est pas le lieu ici de se demander longuement

s'il est très sérieux de rejeter une thèse élaborée consciencieusement parce qu'elle contredit dans l'immédiat un idéal de démocratie populaire. Peut-être vaudrait-il mieux de se demander si l'idéal d'égaliser les chances peut être réalisé (abstraitement) à l'école seulement: ce n'est pas le rêve (utopiste des intellectuels) d'intellectualiser le monde qui fait problème mais plutôt l'idéologie qui consiste à faire croire que tout est possible, qu'il suffit d'essayer... Sans doute vaudrait-il mieux relire Marx et comprendre que sa dénonciation de la division du travail (et de la propriété privée) amène plutôt à penser qu'il faut que l'humanité s'habitue à ne pas prendre les lois du travail intellecutel - qui ne va pas sans marques du sujet, sans propriété privée[3] - pour des lois capables de régir le contrat social dans son ensemble.

On ne saurait, par ailleurs, rester insensible aux remarques d'un Michael Stubbs[4] qui a souligné un vice dans la façon de faire de Bernstein: quand on demande à des enfants de raconter une bande dessinée à une personne qui se trouve en face d'eux, on ne peut s'attendre à ce que les enfants de milieu populaire, plus ou moins défavorisé, adoptent pour le faire une attitude "d'écriture", à ce qu'ils fassent comme si le récepteur ne voyait pas lui aussi la bande dessinée. C'est un peu cette remise en cause de la façon de faire de Bernstein qui explique le mieux l'ensemble de la présente démarche: d'une part sont reprises les idées de Bernstein, mais en accrochant les "codes" aux "médiums", de sorte que "restreint/élaboré" est devenu "oral" et "écrit"; et, d'autre part, on table

---

3 J'ai élaboré sur cette question dans un texte intitulé "L'italique de Jacques Godbout (dans "Salut Galarneau!"): du style comme processus d'énonciation", Québec, INRS-Éducation, C-74, 1980, 16 p.

4 M. STUBBS, Language, Schools and Classrooms, Londre, Methuen, 1976, 128 p.

sur les résultats obtenus par Michel Brossard[5] qui a exploré (avant la mise en place du présent volet) l'idée de reprendre l'expérience orale de Bernstein en demandant aux élèves de raconter par écrit. D'où la formulation "communication à distance", qui signifie non pas que le langage humain est exclusivement un moyen de communication, mais qui veut donner à entendre dans le contexte qui vient d'être évoqué, qu'il s'agissait de viser la pratique de l'écriture.

Il importe d'ajouter enfin que ce n'est pas pour des prunes que la demande d'écriture adressée aux élèves était une demande d'histoire. Raconter une histoire, c'est, à la lettre, produire du sens: en témoigne le fait qu'on sait généralement reconnaître quand une histoire est ou n'est pas terminée. Or produire du sens, "mettre en forme" ne va pas, sur le plan langagier, sans une interaction entre un locuteur et un récepteur, interaction au cours de laquelle un signifié vient au premier par le biais du second, interaction qui fait qu'il y a justement une signification de produite. Ce qui revient à dire que raconter une histoire par écrit ne consiste pas seulement à transmettre une information toute faite mais présuppose par ailleurs une préoccupation double: la prise en compte du sens de l'histoire à transmettre et la transmission effective de cette production de sens; ce qui revient à dire que s'effectue alors une objectivation éventuelle, étant donné l'absence immédiate du récepteur, du processus d'interaction verbale, du processus de signification. La lecture des histoires des élèves sera donc faite en fonction non pas d'un échantillonnage des "possibles" langagiers utilisés par les élèves mais bien plutôt de leur habilité à "communiquer à distance".

---

5 M. BROSSARD, Conduites verbales, activités cognitives et origine sociale, T. de doctorat, U. de Bordeaux II (s.a. .)

c) M.A.K. Halliday, pour sa part, a voulu, dans une perspective plus strictement linguistique, apporter certaines nuances aux travaux de Bernstein. Ses études sur la façon dont les enfants apprennent à parler l'ont conduit à penser qu'apprendre à parler c'est apprendre à signifier. Au-delà de l'identification de six fonctions pré-langagières[6], il a mis en évidence que les difficultés d'apprentissage de la langue maternelle en milieu scolaire allaient de pair non pas avec des questions de vocabulaire ou de syntaxe plus ou moins complexe mais bien plutôt avec l'éventail (restreint ou élaboré) de l'utilisation des composantes langagières. Il en résulte une nouvelle lecture des différences entre les performances langagières d'enfants de milieux différents: les difficultés que rencontrent les enfants de certains milieux auraient à voir avec une sorte de non-développement de certains des possibles des fonctions "personnelle" et "heuristique". Si on se dit que la fonction personnelle concerne l'usage des sons en vue de l'expression de soi et que la fonction heuristique est assimilée à l'utilisation des sons en vue de "savoir", il devient possible de faire l'hypothèse suivante: la prise en charge, sur le plan verbal, du signifié, en l'absence de l'interlocuteur, présuppose nécessairement une personnalisation de l'expression et une attention particulière du locuteur au sens des mots qu'il emploie. En ce sens, il est apparu qu'il serait utile d'étayer la lecture à faire des textes des élèves au moyen d'un exercice fait de phrases à compléter. Les cinq premiers numéros de l'exercice 2 sont ainsi faits de 10 phrases à compléter par un nombre précis de mots (de 2 à 11). Cette partie d'exercice est inspirée des travaux menés par Dennis Lawton[7] dans la foulée - mais critique - des travaux de

---

6 M.A.K. HALLIDAY, Explorations in the Functions of Language, Londres, Edward Arnold, 1973, 144 p.

7 D. LAWTON, Social Class, Language and Education, New York Schocken Books, 1968, 180 p.

Bernstein. Lawton avait établi que, contrairement à l'oral, à l'écrit les performances des élèves étaient liées à leur milieu d'origine. Il avait travaillé en identifiant la nature des propositions ajoutées par les élèves; on a pensé qu'il valait mieux essayer de dépasser le niveau des structures de surfaces et chercher à savoir jusqu'à quel point les élèves tiennent compte de l'aspect "défini" d'un sujet quand ils ajoutent un complément et aussi s'ils vont jusqu'à introduire des circonstances pour informer sur un sujet indéfini.

Les deux exercices ne constituent en rien une évaluation au sens scolaire du terme: il ne s'agit pas de mesurer des connaissances ou des habilités, mais bien plutôt d'une démarche visant à identifier les problèmes que pose à des élèves d'un milieu donné l'apprentissage de l'écriture. L'analyse des données recueillies - il ne s'agit pas de résultats! - ne saurait de toute façon se prêter à une visée évaluative: il ne serait pas sérieux de prétendre mesurer l'élargissement de l'acquis verbal d'élèves au moyen d'un si petit nombre de questions; on risquerait à tout le moins d'être accusé de "généralisation abusive". Il n'est même pas assuré, par ailleurs, qu'un élève de 4e, de 5e ou de 6e année devrait normalement être capable de raconter correctement la bande dessinée qui lui a été suggérée. Ce qui est assuré cependant c'est que la bande dessinée en question fait appel à une véritable activité de lecture et, partant, exige de l'élève une véritable activité d'écriture: il n'est pas possible de raconter cette histoire en se contentant de répéter les mots; le scripteur doit (re)construire à sa façon le jeu sur les mots. C'est d'ailleurs une des raisons pour laquelle on a demandé aux élèves de raconter aussi une histoire de leur cru: on a pensé qu'il était possible que certains élèves soient gênés par le "contenu", c'est-à-dire les mots mêmes - l'expérience prouve qu'un jeu de mots donné peut être moins bien "entendu" par certaines personnes que par d'autres.

Que l'ensemble des deux exercices tende à étayer l'analyse de la narration par les élèves d'une bande dessinée a bien évidemment une incidence sur la façon dont seront présentées puis analysées les données recueillies. Cela devrait également, pour tout dire, en avoir une aussi sur la façon dont le lecteur accueillera ces données et l'analyse qui en sera faite: il serait malheureux que le lecteur s'attende à ce qui ne lui sera pas proposé; et il serait encore plus malheureux qu'il essaie d'y voir une évaluation de pratiques d'enseignement (d'enseignants).

La première partie servira à présenter les données générales. Dans la seconde seront faites quelques comparaisons entre les données des diverses parties des exercices et entre les performances lues en fonction des niveaux des élèves. Enfin, seront regroupées les données dans le but de vérifier l'hypothèse au sujet de l'écriture et partant d'en arriver à une certaine vérification au sujet des problèmes identifiés.

CHAPITRE I

DONNÉES BRUTES GÉNÉRALES

Comme l'intérêt d'une recherche réside au moins partiellement dans le fait qu'elle permet d'accumuler des données que d'autres chercheurs peuvent consulter ensuite, il s'avère utile ici de transmettre intégralement les données recueillies par le biais des deux exercices. Dans l'immédiat de la présente démarche, une telle présentation linéaire des données cumulées permettra déjà d'identifier au passage certaines des difficultés rencontrées par les élèves sur le plan de l'apprentissage de l'écriture. Cette première lecture sera faite eu égard aux trois thèmes identifiés au départ ("élargissement de l'acquis verbal", "communication à distance" et "fonctions personnelle et heuristique"); elle devrait normalement permettre d'entrevoir déjà les liens postulés entre eux, liens qui seront examinés plus spécialement dans les chapitres suivants.

Pour éviter au lecteur d'avoir à se référer constamment aux exercices mêmes, a été pris le parti de construire les tableaux en reproduisant fidèlement les questions (et les demandes) adressées aux élèves. Cette façon de faire a un désavantage apparent: elle semble obliger le lecteur à se faire par lui-même une idée de la "portée" de la question avant d'en venir aux réponses des élèves. N'en demeure pas moins que quand une explication au sujet de la question semblait nécessaire, elle a été placée avant le commentaire

qui suit chacun des tableaux généraux. Pour rendre ces commentaires plus complets, ont parfois été ajoutés des tableaux complémentaires qui permettent de se faire immédiatement une idée de l'importance qui pourra être, par la suite, attribuée à telle ou telle question.

Les sept premiers numéros de l'exercice 1 concernent le thème "élargissement de l'acquis verbal", les cinq premiers de l'exercice 2, le thème "fonctions personnelle et heuristique". Le thème central "communication à distance" est constitué du dernier numéro de chacun des deux exercices. On a néanmoins convenu de présenter les données brutes sous quatre titres: le thème "communication à distance" a été divisé, pour permettre une présentation des données qui suivrait l'ordre des exercices. Et pour permettre au lecteur de se faire assez rapidement une idée de la portée de chacun des tableaux, les sept tableaux principaux du thème "élargissement de l'acquis verbal" ont été identifiés aussi en fonction des trois indicateurs retenus pour ce thème: vocabulaire, syntaxe et signification; quant à ceux des autres questions, ils ont été identifiés aussi sur le plan du contenu par le biais de "bande dessinée" et de "histoire drôle" pour le thème "communication à distance" et de "phrases à compléter" pour le thème "fonctions personnelle et heuristique" (le pluriel, dans ce dernier cas, tient à ce que les dix phrases constitutives de ce thème ont pu être regroupées sous un seul tableau).

Pour la partie "langage", on a pris la décision de comptabiliser les données recueillies en tenant compte du nombre des élèves qui ont effectivement fait les exercices: 183 (sur 187) pour l'exercice 1 et 173 (sur 187) pour l'exercice 2. De toute façon, la "formulation" des réponses attendues des élèves ne permettait pas toujours de savoir combien s'étaient, de fait, abstenus de répondre: à certaines occasions, le fait de ne pas faire un "X" dans

une case constituait la bonne réponse. On pourrait chicaner autour de cette façon de procéder: elle est ici justifiée de ce que le langage ne fonctionne pas à la répétition, exclusivement. Ce parti pris tendait à respecter, à l'intérieur des exercices, et la spécificité des faits de langue et l'intelligence des élèves.

À moins d'avis contraire, il faut donc considérer que tous les élèves ont répondu; d'où le fait que les pourcentages retenus sont "ajustés", puisqu'ils sont toujours calculés à partir de la somme de toutes les réponses recueillies. Il ne serait pas facile de faire des statistiques à partir de ces données: au-delà de la mise en garde contre une éventuelle tentation de comparer les groupes dans une perspective d'évaluation, il fallait tout de même poser des gestes concrets...

a) Le thème "élargissement de l'acquis verbal"

Tel que convenu, il ne s'agit pas de mesurer l'élargissement de l'acquis verbal des élèves mais bien plutôt de rassembler assez d'indices au sujet de cet élargissement pour être en droit, ensuite, de faire des liens entre cet élargissement et la "communication à distance". Il sera possible alors, au-delà de la présentation générale des données, de vérifier l'hypothèse mise en place au départ, à savoir que les problèmes rencontrés par les élèves en langue maternelle tiennent à la pratique de l'écriture.

Le thème "élargissement de l'acquis verbal" est constitué de 7 questions: les questions 1 et 7 concernent le vocabulaire; la question 6, la syntaxe; et les questions 2, 3, 4 et 5, la signification. Le mode de présentation des données retenu fait - délibérément - que le lecteur doit par lui-même interpréter les questions en fonction des indicateurs et du thème ... ce parti pris est de

la même nature que celui qui a conduit au choix du type de demandes adressées aux élèves: il ne s'agit pas de s'adresser seulement à une minorité d'initiés, mais il ne donnerait rien à un lecteur de perdre son temps à lire intégralement ce chapitre si, par ailleurs, pour lui, "lire" est uniquement un problème de décodage en "sons" de "signes typographiques". N'en demeure pas moins que la distinction "vocabulaire" et "signification" mérite un mot de justification. Il vaut de prendre un exemple. On a considéré que l'identification de la différence entre le sens propre et le sens figuré de "famille" (#1) relevait du "vocabulaire"; et on a considéré par ailleurs que l'identification de ce que le sens figuré du verbe "donner", dans l'expression "donne la main", ne fait pas pour autant que le mot "main" ne désigne pas, en la circonstance, une vraie main, (on a considéré que cette identification) relevait de l'indicateur "signification". Bien sûr que dans un cas comme dans l'autre la signification est liée au contexte externe, mais on a considéré que dans le cas de "donne la main", elle relevait aussi de la syntaxe, et que quand la syntaxe et le vocabulaire interféraient "activement" il y avait un problème de signification à résoudre.

Cette façon de faire appelle une dernière précaution: pourquoi alors faire des quatre phrases de la question 4 des cas de "signification"? On pourra, bien sûr, et on y trouvera sans doute un profit intéressant, accorder en soi une valeur au fait que "X" élèves (ou Y% des élèves) ont identifié correctement le sens de main dans "laver les mains avant les repas" et une autre au fait que X^1 élèves (ou Y^1% des élèves) ont identifié correctement le sens de main dans "donne la main pour traverser la rue", mais il faudra alors prendre en compte que ces nombres n'ont pas en soi, séparément, grand chose à voir avec la problématique d'apprentissage de l'écriture qu'on a voulu mettre en place ici: il est en effet assez peu probable que si les deux phrases avaient été illustrées les résultats auraient été aussi différents qu'ils le sont, en fait.

Ce qui revient à dire ceci (en la circonstance): la différence entre "vocabulaire" et "signification" tire ici son sens de la problématique de l'écriture qui l'encadre... elle n'a rien d'absolu, elle est, comme tout en langue, arbitraire, c'est-à-dire conditionnée par le système.

Dans le premier tableau (entre autres) le total des réponses ne correspond pas au total des élèves. Cette fois comme les autres, quand cela se produit, le lecteur doit comprendre qu'il est invité à attendre l'explication dans le commentaire qui suit le tableau. Un dernier détail "utile": les "X" qui apparaissent dans les cases (suite à la reproduction dans les tableaux de la formulation des exercices) marquent les endroits où les élèves auraient dû en tracer.

TABLEAU 1

LES RÉPONSES À LA PREMIÈRE QUESTION

(VOCABULAIRE)

VOICI DEUX(2) PHRASES:

a) En botanique, on classe les plantes en diverses familles.

b) Certaines familles se réunissent pour fêter Noël.

Le mot souligné veut-il dire la même chose dans les deux phrases?

INDIQUE TA RÉPONSE EN FAISANT
UN "X" DANS UNE DES DEUX CASES:

	n	%
OUI [ ]	79	43,2
NON [X]	99	54,1
(Total)	178	97,3

FAIS UN "X" DANS LA CASE QUI CORRESPOND
LE PLUS À LA RAISON DE TA RÉPONSE

		n	%
- il s'agit de vraies familles dans "a" et dans "b"	[ ]	57	31,1
- il s'agit de vraies familles dans "a" seulement	[ ]	19	10,4
- il s'agit de vraies familles dans "b" seulement	[X]	85	46,4
- il ne s'agit de vraies familles ni dans "a" ni dans "b"	[ ]	14	7,7
	(Total)	175	95,6

	n	%
Nombre des élèves qui ont répondu correctement aux deux parties de la question	69	37,7

N = 183 = 100%

Cette première question (t.1), visait à faire dire aux élèves que dans la phrase b), "familles" est employé au sens figuré; elle était doublement difficile. Elle demandait aux élèves de bien lire la question, assez "tordue" sur le plan de la formulation; et elle portait sur l'élargissement du sens d'un nom "collectif". Au-delà de la vérification de ce que dans l'ensemble les élèves l'ont lue et ont répondu en faisant deux "X", on pourra en venir au sens à donner aux données recueillies.

Il est manifeste que quelques élèves n'ont pas compris qu'il fallait et répondre "oui" ou "non" et justifier cette première réponse: 178 ont répondu "oui" ou "non" et 175 ont coché une raison, alors que tous les 183 ont répondu à certaines des autres questions. Pour essayer de voir si on pouvait tout de même considérer le contenu de la (double) question, on a construit le tableau 1-a.

TABLEAU 1-a

RÉPARTITION BRUTE DES JUSTIFICATIONS, SELON LES RÉPONSES

JUSTIFICATION / RÉPONSE	1e raison		2e raison		3e raison		4e raison		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
OUI	51	29,5	6	3,5	15	8,7	5	2,9	77	44,5
NON	6	3,5	12	6,9	69	39,9	9	5,2	96	55,5
TOTAL	57	32,9	18	10,4	84	48,6	14	8,1	173	100,0

[Ce tableau rend compte des jugements des 173 élèves ayant explicitement répondu aux deux parties de la question. Le tableau 1 a montré que 99 élèves ont répondu non et 79, oui. Il a montré aussi que 85 élèves ont coché la 3e raison et 19 élèves la seconde. On est donc en mesure de soutenir (à la lumière des deux Tableaux): que parmi les

élèves qui n'ont pas répondu aux deux parties de la question (10 en tout) 4 (99 moins 96 et 85 moins 84) ont fourni une bonne réponse, et 3 (79 moins 77 et 19 moins 18) en ont fourni une mauvaise. Ce qui revient à dire que trois élèves n'ont pas répondu du tout. De plus, le même tableau 1-a permet de dire que les élèves ont répondu de façon cohérente: il était cohérent de répondre "oui" et d'invoquer la première ou la quatrième raison ou de répondre "non" et d'invoquer la deuxième, la troisième ou la quatrième raison. Si on additionne tous ces possibles (51, 5, 12, 67 et 9) on obtient un total de 146 (sur 183) et un indice fort respectable de .80. Ce qui lève tout doute au sujet de la pertinence de tenir compte des données recueillies par le biais de cette première question.]

Au-delà de la difficulté de la formulation, si on en vient au contenu, on est en mesure de remarquer que le faible taux de réussite complète (69 sur 173) 39,9%, met clairement en évidence la difficulté pour des élèves du second cycle du primaire d'identifier la différence entre l'utilisation d'un nom collectif au sens propre et son utilisation dans un sens figuré. En ce sens, le tableau 1-a permet de remarquer qu'il est près de 9% (15 sur 173) des élèves qui ont donné la bonne raison tout en donnant la mauvaise réponse: ce qui illustre bien la difficulté du "métalangage" même. Il permet aussi de constater que 8% des élèves (12 sur 173) ont bien répondu tout en donnant le contraire de la bonne justification: il y a là une marque de ce que certains élèves semblent se demander si le mot "famille" ne s'utilise pas d'abord pour les plantes ... ce qui montre bien toute la complexité "sous-jacente" aux catégories adultes au sujet du langage; on pourrait en effet croire, les plantes étant moins civilisées, que le terme "famille" leur va plus naturellement qu'aux humains.

Les données recueillies par le biais de cette première question montrent que la notion d'élargissement de l'acquis verbal, au

simple niveau du vocabulaire, ne s'entend pas de façon absolue et désincarnée: pour comprendre que 43,2% des élèves qui ont répondu ont répondu "oui" il faut avoir l'idée qu'on peut assez facilement, dans le quotidien, avoir l'impression que le sens général d'un mot est la somme de tous ses usages et que la manie de classifier les "sens" devient justement nécessaire quand se multiplient les utilisations hors contexte, dans un système d'écriture et dans une optique de conceptualisation, par exemple. D'où le lien entre l'élargissement du sens de "famille" et le problème de l'apprentissage de l'écriture. Il ne faut cependant pas oublier que la formulation de la question faisait plutôt exercice de vocabulaire.

TABLEAU 2

LES RÉPONSES RÉUSSIES À LA DEUXIÈME QUESTION

(SIGNIFICATION)

N = 183 = 100%

Dans chacune des quatre phrases suivantes, un mot est souligné. QUAND CE MOT DÉSIGNE VRAIMENT UNE PARTIE DU CORPS, TU FAIS UN "X" DANS LA CASE PLACÉE À LA FIN DE LA PHRASE.

		n	%
- Je me lave les mains avant de manger.	[X]	170	92,9
- Les chasseurs n'ont pas tué de chevreuil: ils sont revenus les mains vides.	[ ]	130	71,0
- Le jeune enfant donne la main à son père pour traverser la rue.	[X]	136	74,3
- Je peux te donner un coup de main pour étudier tes tables de multiplication.	[ ]	157	85,8

On a posé plus haut que cette seconde question (t.2) relevait de l'élargissement de la signification: ce n'est pas en soi le mot "main" qui pose problème dans la troisième phrase mais bien que ce mot soit précédé d'un verbe employé au sens figuré, et de la même façon, dans la seconde phrase, le sens figuré de "mains" dans l'expression "les mains vides" est lié à la syntaxe puisque ce sont au fond les deux points qui font qu'on ne peut pas dire que les chasseurs sont revenus "sans leurs armes" (par exemple).

À réaliser qu'il est tout de même 7,1% (100 moins 92,9) des élèves qui n'ont pas compris que dans la première phrase le mot "mains" désigne de vraies mains, on pourrait presque se demander si en soi le fait de l'écrit n'a pas empêché un certain nombre d'élèves de répondre. Mais au-delà de cette éventualité, il faut voir que dans l'ensemble la question a été assez bien réussie. Il est cependant un peu surprenant de constater qu'il y a une différence de 6 (136 moins 130) entre les nombres de bonnes réponses à la deuxième et à la troisième questions: sans doute faut-il penser que, dans la troisième, le fait qu'il ne s'agissait pas d'un vrai "don" a amené certains élèves à penser qu'il ne pouvait s'agir de vraies mains. Il apparaît aussi assez normal que le nombre de bonnes réponses à la quatrième phrase soit intermédiaire: l'expression "donner un coup de main", sans être transparente, n'en est pas moins très largement répandue ... à preuve, on en ignore facilement le sens "propre".

Le tableau complémentaire 2-a (qui suit) permet de constater que 84 élèves ont réussi les quatre phrases. Par contre, le tableau 2-b donne une vision un peu différente de la façon dont ont répondu les élèves. Le fait d'exclure la seconde phrase (la plus difficile) ne fait à peu près pas bouger le nombre d'élèves qui n'ont obtenu qu'une seule bonne réponse: ce nombre passe de 6 à 7.

TABLEAU 2-a

LE NOMBRE DE BONNES RÉPONSES À LA QUESTION 2

NOMBRE \ FRÉQUENCE	n	%
1	6	3,3
2	28	15,3
3	65	35,5
4	84	45,9

N = 183 = 100%

TABLEAU 2-b

LE NOMBRE DE BONNES RÉPONSES À LA QUESTION 2, EN EXCLUANT LA 2e PHRASE

NOMBRE \ FRÉQUENCE	n	%
1	7	3,9
2	66	36,5
3	108	59,7

N = 181 = 100%

On constate cependant alors qu'il est 108 élèves qui ont répondu correctement à toutes les (trois) autres phrases. Comme le tableau 2-a dit que 149 élèves (65 plus 84) ont obtenu, en tout, au moins trois bonnes réponses, on peut dire que 41 (149 moins 108) ont obtenu au moins trois bonnes réponses sans répondre correctement à la deuxième phrase. Comme on sait déjà (tableau 2) que 180 élèves ont répondu correctement à cette deuxième phrase, il devient alors possible d'affirmer, compte tenu du total des répondants (183), que les élèves qui ont répondu correctement à la deuxième phrase ont aussi, plus de 2 fois sur 3, répondu correctement à la troisième.

On peut donc conclure au sujet de cette seconde demande: deux phrases montrent clairement qu'il est une difficulté majeure pour les élèves du second cycle du primaire, difficulté qui tient à ce que le vocabulaire n'existe pas en soi, que les mots tirent aussi leur sens du contexte verbal (et qu'en somme le dictionnaire, outil fondamental par ailleurs, peut poser des difficultés pour certains élèves).

TABLEAU 3

LES RÉPONSES RÉUSSIES À LA TROISIÈME QUESTION

(SIGNIFICATION)

N = 183 = 100%

Dans chacune des quatre phrases suivantes, un mot est souligné. QUAND CE MOT VEUT DIRE S'AMUSER, TU FAIS UN "X" DANS LA CASE PLACÉE À LA FIN DE LA PHRASE.

		n	%
- Quand il fait beau, je joue dehors après l'école.	X	171	93,4
- Il ne faut pas jouer avec des allumettes.	X	76	41,5
- As-tu déjà joué des tours à tes professeurs?		124	67,8
- Son manque de réflexion lui jouera de mauvais tours.		146	79,9

Comme on l'a vu au numéro précédent, on constate encore ici que ce n'est pas en soi le sens figé (propre ou figuré) des mots qui fait problème pour les élèves, mais bien l'élargissement sémantique, au-delà des apparences de surface; ainsi, dans la deuxième phrase seulement 76 élèves ont réalisé qu'en dépit de la négation, le sens de "jouer" reste "s'amuser", alors qu'il ne reste pas "s'amuser" dans la troisième phrase où il est pourtant question d'une activité bien amusante. Ce que 124 élèves ont compris. On peut se demander si ce n'est pas le fait de jouer des tours aux professeurs qui n'a pas été perçu (ou admis) comme jeu. Mais on devra admettre que la négation, au niveau des mots même, fait encore plus problème: pour des élèves du second cycle du primaire, il n'est pas facile d'objectiver le sens d'une négation.

Les tableaux complémentaires a et b révèlent des choses à première vue un peu aberrantes mais en fait très intéressantes, étant donné que la plupart des réponses sont plutôt disséminées.

TABLEAU 3-a

LE NOMBRE DE BONNES RÉPONSES À LA QUESTION 3

NOMBRE \ FRÉQUENCE	n	Z
1	9	4,9
2	45	24,7
3	94	51,6
4	34	18,6

N = 182 = 100Z

TABLEAU 3-b

LE NOMBRE DE BONNES RÉPONSES À LA QUESTION 3, EN EXCLUANT LA 4^{e} PHRASE

NOMBRE \ FRÉQUENCE	n	Z
1	31	17,0
2	43	23,6
3	108	59,3

N = 182 = 100Z

Seulement 34 élèves ont obtenu quatre bonnes réponses. Le tableau 3 nous a appris qu'il était tout de même 76 élèves qui avaient réussi la deuxième phrase. Des 42 (76 moins 34) qui n'ont pas obtenu quatre bonnes réponses tout en réussissant la deuxième phrase, seulement 20 ([94 plus 34] moins 108) en ont obtenu au moins trois. Ce qui revient à dire que 29Z (22 sur 76) des élèves dont on suit ici la performance ont à la fois répondu correctement à la phrase la moins bien réussie et à plus de la moitié des phrases. Cela contribue à expliquer que le nombre de "1 bonne réponse" passe de 9 à 31 du tableau 3-a au tableau 3-b. On en arrive de plus à saisir que parmi les élèves qui ont répondu correctement au sujet de la deuxième phrase, il en est presque autant qui ont eu au plus deux bonnes réponses, (22 sur 54, soit 40Z), qu'il en est qui en ont obtenu plus de deux (54 sur 128, soit 42Z). Ce qui donne à entendre clairement qu'il est assez peu de liens à faire entre le "vocabulaire" et la "signification"; même, les élèves peuvent très bien saisir une signification donnée et en rater une autre.

On peut donc conclure au sujet de cette question en soulignant que la "négation" pose problème aux élèves... sans oublier bien sûr, à travers tout cela, que l'évolution sur le plan langagier ne va pas sans la prise en compte de ce que les mots ne sont pas la reproduction des choses et, il vaut de se le dire (même entre éducateurs) que l'écrit n'est pas la reproduction de l'oral. Ce qui revient à dire qu'on n'apprend pas abstraitement le langage, qu'il est recommandé, en ce domaine aussi, de forger si on veut devenir forgeron. C'est bête à dire, mais que peut comprendre à une règle de grammaire un élève qui ne réussit pas ou la deuxième ou la troisième phrase dont il vient d'être ici question?

TABLEAU 4

LES RÉPONSES RÉUSSIES À LA QUATRIÈME QUESTION

(SIGNIFICATION)

N = 183 = 100%

Dans chacune des quatre phrases suivantes, un mot est souligné. QUAND CE MOT PEUT ÊTRE REMPLACÉ PAR "CHEMIN", TU FAIS UN "X" DANS LA CASE PLACÉE À LA FIN DE LA PHRASE.

		n	%
- Si tu penses que tu peux tout réussir tout seul, tu fais fausse route.	[ ]	138	75,4
- Il voulait aller à Montréal, mais il s'est trompé de route.	[X]	167	91,3
- Nos routes se sont croisées.	[X]	110	60,1
- En cours de route, il a fait une crevaison.	[ ]	88	48,1

Encore une fois ici (t. 4), il s'agit de phrases qui demandent plus que "du vocabulaire". Les deux premières ont été mieux réussies: on connaît ou on ne connaît pas l'expression "faire fausse route"; mais les deux dernières posent plus de problèmes: pour entendre que dans "Nos routes se sont croisées" on peut substituer "chemins" à "routes", il faut à tout le moins accepter l'idée de routes "figurées" qui sans être vraiment des "routes" peuvent être identifiées à d'abstraits "chemins"; et, un peu dans le même sens, il faut accepter, dans la quatrième phrase, même si on fait généralement des crevaisons sur la route, que "route" ne peut être remplacé par "chemin" parce qu'il signifie "voyage". Encore une fois, en conséquence, il est impossible de s'attendre à ce que les réponses à la première partie du numéro permettent de prévoir celles données à la seconde. Les tableaux complémentaires (4-a et 4-b) permettent de le vérifier.

TABLEAU 4-a

LE NOMBRE DE BONNES RÉPONSES À LA QUESTION 4

NOMBRE \ FRÉQUENCE	n	%
1	11	6,0
2	54	29,7
3	84	46,2
4	33	18,1

N = 182 = 100%

TABLEAU 4-b

LE NOMBRE DE BONNES RÉPONSES À LA QUESTION 4, EN EXCLUANT LA 4^{e} PHRASE

NOMBRE \ FRÉQUENCE	n	%
1	15	8,3
2	95	52,8
3	70	38,9

N = 180 = 100%

Cette fois encore, le nombre d'élèves à avoir cumulé quatre bonnes réponses est plutôt restreint: 33, soit 18,1%. Le tableau 4 a montré que 88 élèves avaient pourtant répondu correctement à la phrase la plus difficile, la quatrième. Le fait d'éliminer cette

quatrième phrase ne fait pourtant augmenter que de 4 le nombre de ceux qui n'ont obtenu qu'une bonne réponse... ce qui revient à dire que des 88 dont il était question il y a un moment, il en est seulement 4 parmi les 54 qui en tout ont cumulé 2 bonnes réponses (tableau 4-a). Force est donc de considérer qu'il est un lien à faire entre les deux premières réponses et un autre lien entre les deux dernières: le fait que du tableau 4-a au tableau 4-b le nombre de "deux bonnes réponses" augmente de 41 le dit clairement (compte tenu des 33 élèves qui ont par ailleurs cumulé 4 bonnes réponses).

Cette quatrième question permet en somme de confirmer l'impression qui se dégageait de la troisième, tout en l'élargissant: cette fois les problèmes rencontrés par les élèves ne relèvent pas d'un point précis (la négation) mais bien de ce que le sens des phrases 3 et 4 n'est pas lié à une question de (simple) vocabulaire.

TABLEAU 5

LES RÉPONSES RÉUSSIES À LA CINQUIÈME QUESTION

(SIGNIFICATION)

N = 183 = 100%

VOICI QUATRE (4) AUTRES PHRASES:

a) Un petit bébé s'alimente uniquement de lait.

b) La question des vacances suffit à alimenter la conversation.

c) Les rivières s'alimentent de l'eau des ruisseaux.

d) Le médecin a demandé au malade de s'alimenter uniquement de légumes.

JE TE POSE TROIS QUESTIONS. TU RÉPONDS À CHACUNE DE CES QUESTIONS EN FAISANT UN "X" DANS UNE DES DEUX CASES.

Le mot souligné a-t-il le même sens:

		n	%
- dans "a" et dans "b"?	[ ] OUI		
	[X] NON	152	83,1
- dans "a" et dans "c"?	[ ] OUI		
	[X] NON	73	39,9
- dans "a" et dans "d"?	[X] OUI	151	82,5
	[ ] NON		

Si l'on considérait (t. 5), que les trois questions concernent uniquement l'élargissement du vocabulaire, on pourrait être assez surpris de constater que seulement 40% des élèves ont distingué entre le sens propre de a et le sens figuré de c. On peut cependant difficilement admettre qu'il ne s'agit pas aussi d'une question de

"sémantique", de signification en contexte; ou bien les élèves n'ont pas vu qu'il ne fallait pas se fier seulement au "s'", ou bien l'emploi du verbe "alimenter" pour décrire une réalité concrète les a empêchés de voir qu'il s'agissait tout de même d'un sens "figuré". Rien ne le prouve, mais il paraît prudent de croire qu'il faut opter pour la seconde hypothèse. Il paraîtrait faux de prétendre qu'il n'est pas plus facile de distinguer entre un sens propre concret et un sens figuré abstrait qu'entre un sens propre concret et un sens figuré concret. Le tableau complémentaire montre que 46 élèves ont répondu de façon parfaite.

TABLEAU 5-a

LE NOMBRE DE BONNES RÉPONSES

À LA QUESTION 5

NOMBRE \ FRÉQUENCE	n	%
1	26	14,6
2	106	59,6
3	46	25,8

N = 178 = 100%

TABLEAU 6

LES RÉPONSES RÉUSSIES À LA SIXIÈME QUESTION

(SYNTAXE)

N = 183 = 100%

DANS LES PHRASES SUIVANTES, QUI FAIT L'ACTION DU VERBE SOULIGNÉ?

Je te donne deux exemples, en t'expliquant les réponses.

- Rachel est en train de manger. réponse: Rachel

Le verbe souligné est manger, c'est Rachel qui fait l'action de manger.

- Luc voit passer un inconnu. réponse: un inconnu

Le verbe souligné est passer. C'est Luc qui fait l'action de voir, mais c'est un inconnu qui fait l'action de passer.

JE TE RÉPÈTE LA QUESTION: DANS LES PHRASES SUIVANTES, QUI FAIT L'ACTION DU VERBE SOULIGNÉ?

	n	%
- Paul va partir. (Paul)	172	93,9
- Luc dit à Pierre de sauter (Pierre)	95	51,9
- Émile promet à Jeanne de sauter. (Émile)	125	68,3
- Lise demande à Julie de regarder. (Julie)	93	50,8
- Armand promet de manger sa soupe. (Armand)	164	89,6
- Jean est facile à écrire. *	3	1,6
- Annie est difficile à voir. *	4	2,2
- Marc est difficile à dessiner. *	4	2,2

* Ont été considérées comme bonnes les réponses signifiant que ce n'était ni Jean, ni Annie, ni Marc.

Cette question (t. 6), était la seule à essayer de cerner la difficulté de l'élargissement de la syntaxe. Les résultats de la compilation pour les trois dernières phrases sont éloquents en eux-mêmes, même s'il est possible de prétendre que les élèves auraient réagi différemment à l'oral. Les cinq premières phrases présentent elles aussi un intérêt: elles permettent de démarquer expressément deux groupes d'élèves (ceux qui ont obtenu 4 ou 5 bonnes réponses et ceux qui en ont obtenu 3). En effet, les tableaux 6-a et 6-b (ci-dessous) montrent que les 84 élèves qui ont correctement identifié les sujets des phrases 2 et 4 constituent un groupe assez stable: d'une part, en revenant au tableau 6, on peut constater que ces 84 élèves constituent 88% (84/95) et 89% (84/93) de ceux qui ont répondu correctement au sujet des phrases 2 et 4; et d'autre part, le tableau 6-a permet de constater qu'un groupe de 88 élèves a répondu correctement à 4 ou 5 phrases; il sera donc facile, le moment venu, d'essayer de voir où se situent ces élèves par rapport aux narrations écrites.

TABLEAU 6-a

LE NOMBRE DE BONNES RÉPONSES À LA QUESTION 6

NOMBRE \ FRÉQUENCE	n	%
1	1	0,6
2	14	8,1
3	65	37,8
4	34	19,8
5	54	31,4
6	0	-
7	2	1,2
8	2	1,2

N = 172 = 100%

TABLEAU 6-b

LES BONNES RÉPONSES AUX DEUXIÈME ET QUATRIÈME PHRASES DE LA QUESTION 6

NOMBRE \ FRÉQUENCE	n	%
1	20	19,2
2	84	80,8

N = 104 = 100%

L'autre groupe est d'évidence constitué par ceux qui ont répondu correctement aux phrases 1, 3 et 5. Contrairement au précédent ce groupe est constitué de ceux pour qui le sujet précède nécessairement le verbe.

En gros, donc, la question sur la syntaxe va dans le même sens que les questions sur la signification: elle permet de voir qu'il existe des élèves pour qui l'élargissement syntaxique est acquis et des élèves pour qui cet élargissement n'est pas acquis. Il ne faudrait pas en conclure que ces groupes se recoupent nécessairement. Il faut cependant penser qu'il est des problèmes de syntaxe pour les élèves du primaire. Comme une histoire est généralement faite d'une syntaxe élargie au-delà de la phrase ... on verra plus loin.

Centrée sur l'élargissement du vocabulaire, la septième question (t. 7, page suivante) était différente des autres: d'une part, elle ne demandait pas aux élèves de lire des phrases et de comprendre le sens de certains mots en fonction du contexte verbal même et ce faisant elle était moins directement centrée sur l'écriture; et d'autre part, elle donnait aux élèves la possibilité de vérifier par eux-mêmes leurs réponses. Toutes proportions gardées, elle a été mieux réussie que les six questions antérieures. On peut même se demander si les résultats auraient été aussi bons (83,2%) si on avait demandé aux élèves de distinguer divers usages du mot "feu". Une chose est en tout cas certaine: une corrélation de 0,84 existe entre les 96 bonnes réponses à la série "vaisseau-chance → VEINE" et les 100 à la série "griffe - étreint → SERRE". Ce qui permet tout de même de considérer qu'il est une cohérence entre les réponses à la série "élargissement du vocabulaire" - tout comme il en existe une au niveau de la série "élargissement de la syntaxe".

TABLEAU 7

LES RÉPONSES RÉUSSIES À LA SEPTIÈME QUESTION

(VOCABULAIRE)

N = 183 = 100%

Ci-dessous, il y a des mots encadrés; et sous ces mots encadrés, il y a des mots regroupés deux à deux. Les mots regroupés deux à deux sont numérotés de a) à i).

TROUVE PARMI LES MOTS ENCADRÉS LE MOT QUI VEUT PARFOIS DIRE UN PEU LA MÊME CHOSE QUE CHACUN DES DEUX MOTS REGROUPÉS.

Pour t'aider, j'ai écrit une des réponses.
La réponse de "g) vitrine - horloge" est "montre".
Voici pourquoi:

une vitrine est une montre de magasin; et

une montre est une petite horloge.

Essaie de trouver les autres réponses.

commode	livre	glace
montre	pic	tombe
serre	veine	feu

		n	%
a) volume - remet;	(livre)	154	84,2
b) sommet - pioche;	(pic)	136	74,3
c) miroir - froideur;	(glace)	161	88,0
d) vaisseau - chance;	(veine)	100	54,6
e) sépulture - s'écroule;	(tombe)	128	69,9
f) pratique - bureau;	(commode)	149	81,4
g) vitrine - horloge;	(montre)	-	-
h) défunt - incendie;	(feu)	170	92,9
i) griffe - étreint;	(serre)	96	52,4

Avant d'aborder, par le biais de la bande dessinée, le thème "communication à distance", il convient de tirer rapidement un trait au sujet du thème "élargissement de l'acquis verbal". Alors qu'il a été possible de marquer un peu la cohérence interne de chacun des trois indicateurs retenus, il s'avère impossible d'établir des corrélations significatives entre ces trois indicateurs. Il faudrait donc s'attendre, éventuellement, à ce que certains de ces indicateurs soient moins directement reliés aux narrations que d'autres. Suivant les "idées jugées sûres" adoptées au départ, il devrait normalement ne pas y avoir tellement de liens entre les "textes" et le "vocabulaire". On peut aussi retenir l'idée que les questions les moins bien réussies par les élèves concernent le niveau de la "signification" et celui de la "syntaxe"

b) La bande dessinée

Pour ne pas dévier de la façon de faire adoptée au départ et présenter en un seul tableau les données brutes recueillies par le biais de la demande 8, on a regroupé sous le sigle tableau 8 des données qui au fond constituent plutôt quatre tableaux différents (a, b, c et d) qui ont été aussi "identifiés" par de doubles traits. D'un sous-tableau à l'autre, le nombre d'élèves peut varier. C'est qu'on a jugé bon de ne pas tenir compte dans le classement de la façon de rendre le malentendu des 12 élèves qui n'ont pas vraiment ou pas du tout répondu à la demande; mais, par ailleurs, les classements du sous-tableau "c" englobe 3 élèves qui n'ont pas vraiment répondu à la demande mais qui ont tout de même écrit quelques mots à partir desquels on a jugé devoir les classer parmi les élèves qui ont "lié mots et images". Pour les deux premiers sous-tableaux le nombre total d'élèves est donc de 171 alors qu'il est de 174 pour les deux derniers.

TABLEAU 8

LES RÉPONSES À LA DEMANDE NUMÉROTÉE "8"

(BANDE DESSINÉE)

Voici une bande dessinée de "Mutt et Jeff":

Source: Le Soleil, (11-8-80).

↑ JEFF ↑ MUTT

Raconte l'histoire sur l'autre feuille qui t'a été remise. Écris-la comme si tu la racontais à un(e) ami(e) qui ne verrait pas les images. N'oublie pas: raconte-la bien, pour que ton ami(e) puisse s'en amuser sans voir les images.

		n	%	Nombre de mots*
a	Élèves qui ont très bien rendu le le malentendu	56	32,7	61,6
	Élèves qui l'ont à peu près rendu	49	28,7	56,1
	Élèves qui ne l'ont pas du tout rendu	66	38,6	39,5
b	Élèves qui ont rendu "chauffé à blanc"	132	77,2	-
	Élèves qui ont rendu le "?" (4^{e} image)	60	35,3	-
c	Élèves qui ont reproduit les "mots"	28	16,1	-
	Élèves qui ont lié "mots" et "images"	139	79,9	-
d	Élèves qui ont raconté autre chose	7	4,0	-

* Nombre moyen: 50,8.

a et b: 171 = 100%; c et d: 174 = 100%

Il est sans doute utile ici de justifier un peu la raison pour laquelle a été retenue une bande dessinée fonctionnant essentiellement sur un malentendu ... et qu'il était par conséquent possible de ne pas comprendre; ce qui fut le cas pour de nombreux élèves.

Il a été posé dès le départ qu'il s'agissait d'identifier les principales difficultés que pouvait poser à des élèves l'apprentissage de l'écriture en tant que langage, en tant que système signifiant. On ne saurait évidemment s'attendre à ce que des élèves du primaire ressentent fondamentalement la pertinence de tous les usages; il serait par exemple assez difficile de les initier à la ponctuation en leur faisant saisir le pourquoi des diverses traditions communément appliquées: on arriverait assez tôt à devoir leur donner à entendre que les gens - et pas les moindres, mais bien les Didérot, Voltaire - du XVIIIe siècle ne ponctuaient pas du tout comme on le fait aujourd'hui, et que leurs textes ont été "corrigés" en fonction de la "norme" actuelle. On peut cependant partir du principe que le langage est le résultat d'une interaction et fonctionner avec l'idée que l'écriture n'est pas simplement la reproduction de l'oral. Dans une telle optique de "communication à distance", il devient pertinent de demander à des élèves une activité centrée sur une production de sens (une mise en forme) liée à l'écriture. D'où la demande: raconter par écrit une histoire à un interlocuteur absent, dans le but de l'informer mais dans le but (aussi fondamental) de produire un certain effet. Ces deux buts (informer et produire un certain effet) constituent au fond le phénomène même de l'interaction langagière: c'est tout autant la production de l'effet qui constitue l'interaction que la mise en forme (in-formation) d'où la difficulté de l'écriture. Dans l'optique retenue ici, on ne saurait imaginer que la production de l'effet serait le "comportement" traduisant l'"activité mentale" impossible à observer. Le malentendu lié à "Quand je branlerai la tête tu taperas dessus avec le marteau" peut fort bien ne pas être

senti par le lecteur de la bande dessinée: cela revient alors à dire que ce lecteur prend la bande dessinée pour la réalité (linéaire) et Jeff pour un parfait idiot: il ne lit pas la bande dessinée comme "texte", comme "mise en forme".

On ne se retrouve pas pour autant en face d'une demande "faussée": il s'agit bien d'une "interaction" langagière, et à ce niveau, le décalage entre la compréhension et la (re)production existe sans doute, mais il est de la même nature, étant donné que la "lecture" ne saurait être "passive".

On pourrait insister longuement et rendre compte systématiquement, jusque dans les moindres détails, du fonctionnement de la bande dessinée retenue. Il suffira, je crois, d'ajouter à ce qui précède que la grille générale de lecture des deux histoires racontées par les élèves a été la même, globalement que celle à partir de laquelle a été analysée la bande dessinée. On a considéré que toute narration est nécessairement la mise en oeuvre de quatre opérations: une manipulation initiale qui détruit un équilibre (ce que fait Jeff en faisant remarquer à Mutt que sa barre de fer est prête à "frapper"; le marteau qu'il a dans les mains montre qu'il s'attend assez à ce que Mutt réagira en lui demandant de l'aide...); une acquisition de compétence (qui est liée à la demande de Mutt de "frapper dessus"... et qui se réalise dans le "Vas-y tape"); un déploiement de performance (la troisième image); et une sanction finale (dans laquelle est rétabli l'équilibre du début, puisque le marteau a servi...). À cette description minimale d'une narration comme "mise en forme", il faut, dans l'immédiat de la justification du choix de cette bande dessinée fondée sur un malentendu, ajouter que l'interaction entre les deux personnages illustre le processus même d'interaction verbale comme (également) fondé sur la production d'un effet, la transformation de l'interlocuteur du départ en récepteur. Après avoir pris le temps de s'adapter aux circonstances (le

"marteau déjà en main" de la première image marque bien cette nécessaire adaptation à l'activité de l'autre), Jeff détourne à son avantage (la troisième image) la demande de frapper que lui a transmis Mutt l'ayant vu "marteau en main" (un peu de la même façon qu'avant d'employer un "mot" pour passer un message on doit s'assurer que l'interlocuteur partage le même code); de telle sorte que l'interaction verbale prend sens au point d'arrivée, au point précis où l'interlocuteur du départ est devenu "récepteur" du message - ce qui ne va pas sans "surprise", du moins en cette occurrence.

Ces diverses justifications permettent de comprendre pourquoi il a été considéré que les "élèves qui ont très bien rendu le malentendu" ont été considérés comme ayant très bien réussi leur narration. Il reste cependant utile d'ajouter que les "élèves qui ont plus ou moins rendu le malentendu" sont ceux qui n'ont pas réussi à le rendre clairement; et que ceux qui "n'ont pas du tout rendu le malentendu" sont ceux qui n'ont donné à leur lecteur aucune chance d'être pris par l'effet de sens en cause et qui partant n'ont pas raconté l'histoire.

On a de plus, dans le tableau 8, rendu compte de deux sous-indices qui avaient semblé devoir être révélateurs: sur le plan narratif, la première image importe parce que le dire de Jeff y prend un sens particulier du fait qu'il attire l'attention sur le marteau (dans la main droite); quant à la dernière image, elle juxtapose des étoiles ("de chaleur?") et un point d'interrogation qui lui marque bien que le sens échappe momentanément à Mutt du fait, justement, qu'il y a participé, bien malgré lui. Étant donné, enfin, qu'à première vue, bon nombre d'élèves semblaient avoir pensé qu'ils pouvaient répondre à la demande (de raconter) en retranscrivant scrupuleusement (mais seulement) tous les signes typographiques, il a été décidé, après coup, d'essayer de classer les divers dérapages: d'où les 3 dernières catégories, la dernière existant principalement (mais non exclusivement) parce que, suite à une explication donnée oralement par le professeur dans une classe, certains enfants ont

compris qu'il fallait raconter une histoire (quelconque) à un petit aveugle qui ne pourrait pas lire.

Cette longue introduction aux réponses à la demande 8 ne serait pas complète si on n'ajoutait pas qu'on aurait tout aussi bien pu considérer que les 12 élèves qui n'ont pas vraiment ou pas du tout répondu à la demande ont manifesté qu'ils étaient incapables de rendre le malentendu; il aurait, en un sens, été acceptable de les classer avec ceux qui n'ont pas du tout rendu le malentendu. Les pourcentages auraient alors été différents. Pour les fins du présent travail, il suffit de prendre note, dans l'immédiat, que le 66 "élèves qui n'ont pas rendu le malentendu" deviendrait alors 78 et qu'il comprendrait quelque 44% des répondants. Cette nuance pourrait avoir une certaine importance, mais par niveau où la présente démarche se situe. En effet, on est ici intéressé à savoir (par exemple) que si on additionne les 7 qui ont "raconté autre chose" aux 28 qui ont cru devoir retranscrire fidèlement les mots, on constate qu'ensemble ces deux catégories totalisent plus de 50% des 66 élèves classés comme n'ayant pas rendu le malentendu. Et à ce niveau, rien ne serait changé si on ajoutait au dernier sous-tableau une catégorie "élèves qui n'ont rien raconté" et qu'il en résultait alors 3 catégories qui constitueraient plus de 50% des 78 élèves qui seraient classés comme n'ayant pas rendu le malentendu: la grille d'analyse retenue est, de toute façon, limitée par la nécessité de partir des mots écrits par les élèves; elle n'est pas parfaite et ne gagnerait rien à laisser croire qu'elle pourrait l'être, bien au contraire puisqu'elle tendrait alors à occulter la différence par ailleurs affirmée ici comme étant constitutive du langage.

On peut maintenant considérer certains recoupements intéressants qu'il est possible de faire entre diverses parties du tableau 8. Étant donné qu'il n'était pas demandé aux élèves de

raconter "le plus fidèlement possible" mais "bien, pour que ton ami(e) puisse s'en amuser sans voir les images", on n'a pas exigé, pour classer "très bien" une histoire, que toutes les images soient nécessairement littéralement rendues. Il en a été ainsi même si seulement 56 histoires ont été jugées "très bien" (par deux lecteurs différents, bien sûr) alors que 60 élèves ont explicitement parlé du "?". Dans le même ordre d'idée, on n'a pas cru absolument obligatoire que l'histoire fasse appel explicitement à l'expression "chauffée à blanc": il ne fallait pas s'attendre à ce que des élèves du primaire fassent un lien entre cette expression et les étoiles de la dernière image, et partant il était permis de penser qu'on pouvait, dans une première analyse globale, donner la chance au coureur. On a tout de même tenu à "comparer". Il en a résulté deux tableaux (8-a et 8-b, ci-dessous) sur lesquels il importe de se pencher.

TABLEAU 8-a

DISTRIBUTION CUMULATIVE DE 3 MENTIONS: "TRÈS BIEN RENDU LE MALENTENDU", "RENDU CHAUFFÉ À BLANC" ET "RENDU LE ?".

FRÉQUENCE / NOMBRE	n	%
1 mention	75	41,0
2 mentions	43	23,5
3 mentions	29	15,8
0 mention	36	20,0

N = 183 = 100%

TABLEAU 8-b

FAÇON DE RENDRE LE "MALENTENDU" VERSUS RENDRE LE "CHAUFFÉ À BLANC".

CHAUFFÉ À BLANC / MALENTENDU	Oui		Non	
	n	%	n	%
Très bien	49	28,7	7	4,1
Moyen	36	21,1	13	7,6
Pas	47	27,5	19	11,1

N = 171 = 100%

Si on se rappelle (tableau 8) que 132 élèves ont rendu le "chauffé à blanc", le tableau 8-b permet d'établir que de ce nombre 83 (63%) n'ont pas rendu parfaitement le malentendu, alors que des

56 qui ont rendu le malentendu, seulement 7 (13%) ont escamoté le "chauffé à blanc". En conservant en mémoire les mêmes 83 élèves qui ont rendu le "chauffé à blanc" sans rendre parfaitement le malentendu et en revenant au tableau 8 a, on peut alors constater que seulement 8 élèves (83 - 75) ont rendu et le "chauffé à blanc" et le "point d'interrogation" sans très bien rendre le malentendu. Si on se souvient (tableau 8) par ailleurs que 60 élèves ont rendu le point d'interrogation, on se rend compte que presque 50% d'entre eux (29, selon le tableau 8 a) ont obtenu trois bonnes mentions. Quand à ces 29 on a ajouté les 8 dont il a été question plus haut, on peut soustraire 37 de 60 pour affirmer que 23 élèves sur les 49 qui ont à peu près rendu le malentendu ont pris en compte le point d'interrogation. Ce qui permet d'affirmer que 52 des 60 élèves soit (87%) qui ont rendu le point d'interrogation ont au moins donné à leur lecteur une idée vague du malentendu; alors, par ailleurs 8 de ces 60 élèves soit (13%), on l'a vu, ont escamoté totalement le malentendu. On en vient en somme à la conclusion que la communication à distance demande un certain souffle: en témoignait, à sa façon, l'écart de 22 mots (tableau 8, 61,6 moins 39,5) qui existe entre le nombre moyen des mots de ceux qui ont rendu parfaitement et ceux qui n'ont pas du tout rendu le malentendu. On pourrait en somme dire ceci: on tient compte du "récepteur" quand on sait lire; mieux, on doit savoir lire pour prendre plaisir à produire un effet sur un récepteur!

c) Les phrases à compléter

La première partie de l'exercice 2 (les cinq premières demandes) visait essentiellement, par le biais de phrases à compléter, à se faire une idée de l'habileté des élèves sur le plan de la maîtrise des fonctions personnelle et heuristique (thème Halliday). Il est de notoriété publique - ou du moins il devrait être de

notoriété publique - que les élèves du primaire ne réussissent généralement pas dans leurs écrits à qualifier les sujets. C'est sans doute là une marque de ce qu'entend Halliday quand il parle des fonctions "personnelle" et "heuristique": on comprend assez facilement que les spécifications nécessaires en situation de communication à distance passent par la prise en charge par le sujet de l'énonciation de la valeur heuristique des mots qu'il emploie - au-delà du simple moyen de signalisation que peut constituer parfois l'utilisation orale des mots. En ce sens on a voulu, au début de l'exercice 2, suggérer aux élèves des phrases à compléter d'une façon de plus en plus élaborée; ce faisant, on espérait identifier le problème d'énonciation que pose la communication à distance aux élèves du primaire. En toute honnêteté - pour la théorie de Halliday - mais sans mauvaise conscience, il faut reconnaître que les résultats obtenus ne sont pas tout à fait à la hauteur des espoirs qu'on avait mis dans cette partie de l'exercice: on n'avait pas imaginé que les élèves ruseraient autant et que certains arriveraient même à étirer à ce point et dans tous les sens la technique de l'énumération. On se retrouve donc avec des données difficilement interprétables. Pour arriver à des conclusions plus globales et plus certaines il faudrait, par le biais d'une autre grille, procéder à l'identification de la nature des compléments apportés par les élèves. Mais enfin, il ne faut pas sombrer dans l'idéal qui fait que ce qu'on voudrait avoir gâte trop souvent ce qu'on a ...

Comme en témoigne indirectement le tableau 9 (page suivante), on a dans un premier temps compté le nombre de mots mis en place par les élèves (à la lettre, c'est-à-dire en s'en tenant à leur façon d'écrire), ce dans le but de voir s'ils avaient respecté ou non la consigne au sujet du nombre de mots. Puis, on a porté un jugement sur l'acceptabilité de la phrase. Avant de considérer qu'une phrase complétée en X mots était incorrecte, on a cherché à savoir si elle pouvait à tout le moins être acceptée en ne prenant pas en

TABLEAU 9

RÉPONSES RÉUSSIES AUX CINQ PREMIÈRES QUESTIONS
DE L'EXERCICE 2 (FONCTIONS PERSONNELLE ET HEURISTIQUE)

N = 174 = 100%

COMPLÈTE LES PHRASES SUIVANTES EN EMPLOYANT

	Nombre exact de mots	Phrase correcte	
2 ou 3 mots:	n	n	%
La pauvre maison est ...	153	160	91,6
Le joueur est content de ...	156	159	91,4
4 ou 5 mots:			
L'élève raconte à ses parents...	114	164	94,3
Le professeur est en colère parce que...	121	167	96,0
6 ou 7 mots:			
Je vais à l'école...	125	169	97,1
Pour moi, le travail scolaire est...	90	143	82,2
8 ou 9 mots:			
J'aime les livres...	94	159	91,4
Le gros problème d'un élève est...	102	135	77,6
10 ou 11 mots:			
J'ai hâte aux vacances parce que...	98	168	96,6
L'école c'est intéressant quand...	93	159	91,4

compte tous les mots déjà comptés. Si tel était le cas et si la phrase pouvait être jugée acceptable on reprenait le processus en ne considérant cette fois que le nombre de mots constitutifs d'une phrase acceptable (à la limite). Cette grille - peut-être trop généreuse - a eu pour effet évident de diminuer les quantités dans la colonne du tableau qui concerne le nombre exact de mots et de grossir celles de l'autre colonne, qui concerne la "correction". Les résultats seraient sans doute plus spectaculaires si les commentaires qui vont suivre (dans les chapitres 2 et 3 de cette partie) étaient fondés sur la colonne du "nombre exact" de mots; mais on a jugé que ce serait tout de même là trop se fier à un artifice qui est, tout compte fait, loin du processus langagier, même s'il peut par ailleurs être considéré comme révélateur, comme on va le voir immédiatement.

Le tableau 9 permet de constater - même s'il existe des lois de la probabilité - qu'il est presque 10% des élèves (21 et 18 sur 174) qui n'ont pas réussi à compléter en deux ou trois mots deux phrases où il s'agissait de préciser le "sens" d'un sujet (il faut alors lire que plus d'élèves ont fait des phrases correctes mais en dépassant le nombre de mots prescrit). Et il faut remarquer aussi que le pourcentage d'imprécision augmente jusqu'à 6 ou 7 mots puis se stabilise; ce qui donne à entendre, sans doute, qu'il est au fond un peu plus de 50% des élèves (seulement!) qui ont réussi à peu près parfaitement l'exercice demandé. La grille d'analyse appliquée ne permet pas d'en tirer une "loi générale", mais les données dont il vient d'être question manifestent clairement que certains élèves ne sont pas à l'aise quand vient le temps de s'exprimer par écrit: les cinq dernières phrases à compléter demandaient toutes une expression personnalisée.

On constate par ailleurs que quand cette expression "personnelle" se double de la nécessité de se situer à un certain

niveau d'abstraction, la difficulté de la précision se double d'une certaine difficulté sur le plan du sens: un plus grand nombre de phrases inacceptables a été produit quand il s'est agi de "définir" le "travail scolaire" (143 réussites sur 174) et le "gros problème d'un élève" (135 réussites sur 174).

Globalement, en somme, on est presque porté à en venir, malgré tout, à la conclusion suivante: il semble bien qu'il serait possible de faire l'hypothèse, suite aux travaux de Halliday, que les dites fonctions "personnelle et heuristique" inhérentes à tout acte de parole, et singulièrement à tout acte d'écriture, manquent effectivement - ou demeurent à tout le moins latentes - chez un certain nombre d'élèves. Cela ne veut évidemment pas dire qu'il faut être ou "poète du moi" ou "philosophe" pour réussir à l'école primaire: il serait plus réaliste sans doute de penser que les élèves pratiquent le code (écrit) de l'école de la même façon qu'ils le vivent, en s'y sentant plus ou moins partie prenante.

d) L'histoire drôle

Deux des 174 élèves présents lors de la passation de l'exercice 2 n'ont pas répondu à la demande de raconter une histoire drôle. Cela explique que le nombre total d'élèves pour le tableau 10 est de 172. Ont été regroupées dans ce tableau toutes les données recueillies par le biais de la dernière demande adressée aux élèves. On pourrait donc à la limite considérer qu'il s'agit de trois tableaux différents, comme peuvent le donner à entendre ces traits doubles à l'intérieur du cadre général.

TABLEAU 10

RÉPONSES À LA DEMANDE NUMÉROTÉE 6

(HISTOIRE DRÔLE)

N = 172 = 100%

RACONTE-MOI UNE HISTOIRE QUE TOI, TU TROUVES DRÔLE.

Fais plusieurs phrases, mais essaie d'employer en tout entre 30 et 60 mots. Si tu veux, tu peux donner un titre à ton histoire.

	n	%	Moyenne de mots*
Élèves qui ont raconté une histoire	137	79,7	69,9
Élèves qui n'ont pas raconté d'histoire	35	20,3	39,7
Élèves qui ont tenu compte de "drôle"	104	60,5	-
Élèves qui ont joué avec les mots	32	18,6	-

* Moyenne générale 63,8

On pourra être surpris de ce qu'on a classé les réponses des élèves en ne tenant pas uniquement compte de la demande intégrale qui leur avait été adressée: une fois sur le terrain, en dépit de la pré-expérimentation, il s'est avéré que l'idée d'une histoire drôle ne souriait pas - momentanément du moins - à tous les élèves, de telle sorte qu'on ne conservait, dans un deuxième temps, pour les élèves en panne, que la demande d'une histoire. Au-delà de la réussite globale des élèves, il est tout de même curieux de constater que 19,2% d'entre eux (79,7 moins 60,5) se sont dans un premier temps sentis "incapables" de raconter une histoire drôle;

c'est peut-être là le fait essentiel à retenir ici. Il semble bien qu'il est possible de considérer trois catégories de répondants: ceux qui n'ont pas réussi à raconter, ceux qui n'ont pas raconté une histoire drôle et ceux qui ont raconté une histoire drôle. Peut-être faut-il imputer la deuxième catégorie à ce que certains élèves "perçoivent" l'écriture - ou l'école - comme quelque chose de très sérieux où le rire n'est pas de mise. Quant aux deux autres, elles démarquent carrément deux groupes d'élèves. Sans doute faut-il à ce niveau remarquer que les statistiques au sujet du nombre de mots répètent un peu celles faites à partir de la bande dessinée: la moyenne du nombre de mots des 35 élèves qui n'ont pas raconté une histoire est essentiellement (38,6 contre 39,5) la même que celle des 66 élèves qui n'avaient pas du tout rendu le malentendu, ce qui donne clairement à entendre, étant donné la moyenne chez ceux qui ont eu du succès (69,9% contre 61,6%), qu'il existe pour certains élèves une grande difficulté, celle d'aligner des mots par écrit. On ne saurait cependant prétendre que l'on sait, dans l'immédiat, comment traduire ici l'adage selon lequel "c'est en forgeant qu'on devient forgeron"; si on accepte, toutefois que l'écrit n'est pas l'oral, sans doute faut-il, de toute manière, conclure que ceux qui n'ont pas raconté ont été "bloqués" par le contexte plutôt scolaire de la demande.

Irait alors dans le même sens le fait que seulement 32 élèves ont joué avec les mots pour raconter leur histoire, alors que 104 ont tout de même raconté une histoire drôle: dans l'ensemble, on peut dire qu'il est très difficile pour les élèves du primaire de se situer au seul niveau des mots, surtout quand, en situation d'écriture, l'aspect de l'interaction sociale est escamotée, dans l'immédiat.

Ce type de difficulté amène sans doute, encore aujourd'hui, de nombreux enseignants à croire à la nécessité, pour des élèves

du primaire, de passer par la pratique de genres précis (la narration ou la description). C'est sans doute là être trop "sérieux" (réalistes) pour des enfants: ces derniers ne partagent pas l'univers mental des adultes, et ils ne ressentent sans doute pas en soi l'importance d'une "bonne" narration ou d'une "bonne" description. Les résultats obtenus ici permettent en tout cas de voir que le simple - mais fondamental sur le plan langagier - fait de raconter par écrit une histoire est déjà une pratique qui dépasse largement certains élèves du primaire. Sur le plan du développement intellectuel, cette difficulté tient à ce que les élèves ont à effectuer une activité sociale au-delà des circonstances spatio-temporelles (immédiates) dans lesquelles ils se sont initiés à cette activité Ils en perdent leurs moyens ... et on imagine qu'ils réussiront mieux si on leur donne à raconter une sortie ou à décrire leur maison, si on leur suggère un contenu.

Au terme de cette présentation des données générales recueillies par le biais des deux exercices, il faudrait être aveugle pour prétendre que la communication à distance ne pose pas de problèmes aux élèves du second cycle du primaire. Si on essaie maintenant de faire la synthèse de ce qui précède, il est utile de repartir cette fois du thème central, celui qui a été illustré par la bande dessinée.

Le fait que 78 élèves (sur 183, soit quelque 42%) n'aient pas du tout réussi à rendre le malentendu marque d'évidence que la fin du premier exercice a posé des problèmes. Si on se dit par ailleurs que 137 élèves (sur 172, soit quelque 80%) ont raconté une histoire, on pourrait être porté à penser qu'il faut chercher ailleurs que sur le plan de l'écriture la difficulté rencontrée par les élèves face à la bande dessinée. Cette impression ne serait pas complètement rendue désuète, même si on ajoutait que le 137 devient 104 quand on prend compte de la demande intégrale (i.e. histoire

drôle) et même si on se rappelait aussi que seulement 32 élèves ont, dans leur histoire "personnelle", joué avec les mots: on pourrait toujours faire remarquer que le rire n'est pas en soi le propre de l'écrit. On ne saurait, en effet, accorder une certaine crédibilité aux données recueillies au sujet de la bande dessinée sans être convaincu de ce que la difficulté des élèves ne tient pas d'abord au vocabulaire (à l'expression "chauffé à blanc" par exemple et pour tout dire). C'est partiellement pour contrecarrer de telles objections qu'a été pensé le second chapitre de cette section, sur la comparaison des données entre elles et eu égard aux groupes d'âge des élèves. On ne saurait cependant, dans l'immédiat, en rester à cette "objection" majeure: ne tient pas à la difficulté du vocabulaire le fait que 28 élèves (sur les 66 qui ont répondu à la demande sans rendre intelligible le malentendu) ont répondu en reproduisant essentiellement et à la virgule près les mots (et le point d'interrogation) apparaissant dans les bulles; ne tient pas non plus à la difficulté du vocabulaire le fait que certains adultes par ailleurs très lettrés arrivent, le sérieux aidant, à ne pas lire la bande dessinée au premier essai et à réagir, tout comme certains élèves en traitant Jeff de "niaiseux". Puisqu'il faut, un jour ou l'autre, mettre les points sur les "i", il importe de bien le faire en la circonstance, c'est-à-dire de le faire dans une perspective langagière: Jeff n'est pas plus insignifiant que ne l'est l'enfant qui, devant l'incapacité de faire fonctionner des ciseaux, se donne une représentation sensori-motrice du mouvement de ces derniers avec ses doigts; bien sûr, si "je" prend la représentation mimée par les doigts pour la réalité du fonctionnement des ciseaux, il risque ensuite de prendre les mots pour la "réalité" au lieu de réaliser qu'ils servent justement à la construire; bien sûr, si "je" prend la bande dessinée pour la réalité, il risque d'intenter une poursuite judiciaire contre Jeff; mais s'il accepte de lire la bande dessinée, d'y lire un malentendu - sinon un jeu avec les mots eu égard au réel - alors il en viendra à considérer qu'il n'est pas

absolument nécessaire de comprendre "chauffé à blanc" pour rire. Dans ce contexte, que les mots "chauffé à blanc" aient fait problème à certains élèves - il fallait tout de même s'assurer de ce que les élèves ne pourraient pas ne pas "lire", ayant tout compris dès la première image - est tout au plus un élément qui permet de considérer que la demande n'a pas sous-estimé l'intelligence de ceux et celles à qui elle était adressée.

Pour étayer cette thèse, il faudra considérer de plus près, par la suite, ce qui apparaît (est apparu) comme allant dans le même sens. Dans l'immédiat, il est ressorti que la partie vocabulaire du premier thème a dans l'ensemble été mieux réussie que les deux autres ... ce sera une façon de régler l'objection du "chauffé à blanc" que de voir si ceux qui ont mieux réussi la partie vocabulaire ont mieux ou moins bien réussi les histoires. Dans l'immédiat, il est apparu aussi que les parties "signification" et "syntaxe" posaient certains problèmes qui n'étaient pas liés avec le (simple) vocabulaire ... ainsi, par exemple, l'incapacité de lire le sens de "jouer" dans "Il ne faut pas jouer avec des allumettes" ou encore de faire la différence entre "Un petit bébé s'alimente uniquement de lait" et "Les rivières s'alimentent de l'eau des ruisseaux", cela a semblé dépasser le niveau des structures de surface. Est-ce qu'il est possible de penser faire des liens entre ces données et les histoires des élèves? C'est du moins ce qui a été posé comme hypothèse au départ: que l'écriture ne va pas sans l'intellectualisation progressive du processus d'interaction verbale, et que ce processus de mise en mot est à lire derrière toute "histoire".

CHAPITRE 2

COMPARAISONS DES DONNÉES, D'UN THÈME À L'AUTRE ET D'UN GROUPE D'ÂGE À L'AUTRE

Au-delà de la vérification de la cohérence des réponses des élèves qui a été faite par le biais de certaines questions lors de la présentation des données brutes, il a été jugé utile d'essayer de voir si les résultats des diverses parties des exercices allaient dans le même sens et si ces mêmes résultats progressaient, de la quatrième à la sixième année. Il aurait été assez gênant de constater que les résultats à une partie d'un exercice n'allaient pas dans le même sens que ceux d'une autre partie. Il aurait aussi été plutôt encombrant de réaliser que les élèves de 6e année répondaient moins bien que les élèves de quatrième année. Comme on va le voir, ce n'est pas le cas, de telle sorte qu'il est permis de penser que les "données" recueillies peuvent être considérées comme valables! même si elles ne prétendent à aucune "valeur" évaluative.

A- FORMATION DE TABLEAUX EN FONCTION DES QUATRE PARTIES

Pour arriver à comparer les performances des élèves aux quatre parties des deux exercices, on a regroupé entre eux les

TABLEAU A

LE REGROUPEMENT DES DONNÉES

 CONCERNANT L'ÉLARGISSEMENT DE L'ACQUIS VERBAL

FRÉQUENCE / RÉSULTAT SUR 33*	n	%	% cumulé
9	2	1,1	1,1
11	1	0,5	1,6
12	1	0,5	2,2
13	2	1,1	3,3
14	3	1,6	4,9
15	6	3,3	8,2
16	11	6,0	14,2
17	12	6,6	20,8
18	12	6,6	27,3
19	10	5,5	32,5
20	8	4,4	37,2
21	20	10,9	48,1 — 21:46: Moyenne
22	13	7,1	55,2 — 21:76: Médiane
23	11	6,0	61,2
24	16	8,7	69,9
25	23	12,6	82,5
26	14	7,7	90,2
27	7	3,8	94,0
28	8	4,4	98,4
29	2	1,1	99,5
30	1	0,5	100,0

* N'a pas été pris en compte le résultat global de la première question.

N = 183 = 100%

numéros de la première partie de chacun des deux exercices (les numéros 1 à 7 de l'exercice 1 et 1 à 5 de l'exercice 2). Il en a résulté quatre tableaux, identifiés comme tous ceux de ce second chapitre par des lettres majuscules.

Les sept premiers numéros de l'exercice 1 totalisent 34 réponses. Dans le tableau A, on n'a pas tenu compte du résultat global de la première question: il s'agissait d'un jugement porté de l'extérieur, sur la "cohérence" des deux réponses attendues des élèves. Les résultats présentés ici sont donc sur 33. Aux fréquences brutes et à leur conversion en pourcentage, on a ajouté ici une colonne de pourcentage cumulé des fréquences, pour la simple raison que cette troisième colonne permet de voir que quelque 81% des élèves ont eu entre 16 et 26.

Si on se rappelle (tableau 6, chap. 1) que seulement 3 élèves ont répondu correctement à 3 des 8 phrases du numéro 6, on peut comprendre qu'il n'y ait pas d'élèves qui ont obtenu plus de 30 sur 33. Ce qui revient à dire au fond, qu'il faut presque considérer la moyenne par rapport à 30.

Le fait que la médiane inscrite au tableau A soit de 0,3 supérieure à la moyenne donne, en l'occurrence, à entendre qu'il est un peu moins d'élèves sous la moyenne qu'il en est au-dessus et aussi qu'il est une plus grande distance entre le résultat le plus bas et la moyenne (12,46) qu'entre le résultat le plus haut (8,54) et la moyenne. On peut aussi remarquer que cet état de fait tient à ce qu'il est plus d'élèves vers 25 (16, 23, 14) qu'il en est vers la moyenne 21,46 (8, 20, 13 et 11) ou encore vers 18 (12, 12 et 10). Peut-être faut-il relier cela à ce que très peu d'élèves ont répondu correctement à trois des questions. Si ce n'avait pas été le cas, la moyenne serait un peu plus élevée. Et possiblement que

les résultats supérieurs seraient plus échelonnés, de telle sorte qu'il y aurait sans doute moins de résultats autour de 25.

On se gardera bien de porter un jugement d'ensemble sur ces résultats globaux! Le tableau a été produit par souci de transparence, puisqu'il ne s'agit que d'une étape vers des comparaisons. Il en sera de même pour les trois tableaux suivants qui viennent compléter ce qui a été présenté sommairement aux Tableaux 8, 9 et 10 du chapitre 1.

TABLEAU B

LE REGROUPEMENT DES DONNÉES

CONCERNANT LA FAÇON DE RENDRE LA BANDE DESSINÉE

(NUMÉRO 8 DE L'EXERCICE 1)

FRÉQUENCE / LE MALENTENDU	n	%	%
malentendu très bien rendu	56	32,7	32,7
malentendu + ou - bien rendu	49	28,7	61,4
malentendu non rendu	66	38,6	100,0

N = 171 = 100%

À la suite du tableau A, l'utilité de la reprise que constitue le tableau B tient peut-être seulement à ce qu'on peut maintenant avancer qu'au fond, si on considère que 49 ont obtenu la note moyenne, il en est encore ici un peu plus qui ont obtenu moins que la moyenne (66) que plus que la moyenne (56).

Cette "ressemblance" contraste avec la différence qui existe entre ces deux premiers tableaux (A et B) et les deux suivants

(C et D), qui d'une certaine façon présentent aussi une ressemblance: cette fois les résultats sont plus élevés.

TABLEAU C

LE REGROUPEMENT DES RÉSULTATS

DE LA PREMIÈRE PARTIE DE L'EXERCICE 2

(NUMÉROS 1 À 5)

FRÉQUENCE / RÉSULTAT	n	%	% cumulé
3 ou 4	1	0,6	0,6
5 ou 6	7	4,0	4,6
7 ou 8	29	16,7	21,3
9 ou 10	137	78,7	100,0

N = 174 = 100%

TABLEAU D

LE REGROUPEMENT DES DONNÉES

CONCERNANT L'HISTOIRE LIBRE

(NUMÉRO 6 DE L'EXERCICE 2)

FRÉQUENCE / HISTOIRE	n	%	% cumulé
histoire	137	79,7	79,7
non-histoire	35	20,3	100,0

N = 172 = 100%

Cela tient évidemment du hasard si 137 élèves ont raconté une histoire et si aussi 137 élèves ont répondu correctement à la demande de dompléter les phrases, en réussissant au moins neuf fois sur dix. Mais les faits sont tels! Comme par ailleurs 2 élèves n'ont pas essayé (ou pas eu le temps) de raconter une histoire, il faut en somme concevoir que 32 élèves n'ont pas raconté d'histoire, contre 37 élèves qui ont construit moins de 9 phrases correctes.

Ces quatre tableaux n'ont d'autre utilité immédiate que celle de rendre possible les comparaisons annoncées qu'il reste à faire. On voit cependant déjà que de façon générale le second exercice a été mieux réussi - il était moins difficile - que le premier. Ainsi, par exemple, pour un élève qui n'a pas raconté d'histoire, deux n'ont pas réussi à rendre compte du malentendu (37 contre 78). On a par ailleurs constaté que les résultats des deux parties de chacun des exercices se ressemblaient.

B- COMPARAISON DES DONNÉES REGROUPÉES ENTRE ELLES

Deux objectifs sont ici poursuivis: il s'agit d'abord de montrer que les données recueillies au moyen de la narration libre comportent celles qui proviennent de la narration de la bande dessinée; et, au-delà de cette première opération effectuée à l'intérieur du thème "communication à distance", il sera ensuite question de la possibilité de prétendre que les résultats obtenus autour de ce thème central sont étayés par ceux des deux autres. La première vérification sera obtenue par le biais de la comparaison des données recueillies au sujet des deux textes écrits (tableau E). Par ailleurs, les tableaux F et G mettent en relation les thèmes "communication à distance" et "élargissement de l'acquis verbal" et les

tableaux H et I, les thèmes "communication à distance" et "fonctions personnelle et heuristique".

TABLEAU E

LA BANDE DESSINÉE, L'HISTOIRE LIBRE

HISTOIRE LIBRE / BANDE DESSINÉE	histoire		non-histoire		total	
	n	%	n	%	n	%
malentendu très bien rendu	51	30,9	3	1,8	54	32,7
malentendu + ou - rendu	40	24,2	8	4,8	48	29,1
malentendu non rendu	20	24,2	23	13,9	63	38,2
total	131	79,4	34	20,6	165	100,0

Ici, 165 des 183 répondants ont été considérés. Si on se rappelle que 12 élèves n'avaient carrément pas répondu à la demande de raconter la bande dessinée et si on décide d'en prendre compte ici, on peut se demander où ils se situeraient par rapport à l'histoire libre. Même si 13 élèves étaient absents le second jour de passation des exercices, on sait tout de même que 56 élèves ont rendu le malentendu, contre 49 et 66 qui l'ont respectivement rendu à peu près ou pas du tout, et on sait aussi que 137 élèves ont raconté une histoire contre 37 qui n'en ont pas raconté. Les écarts entre ces chiffres et ceux du tableau E montrent au fond que les absents auraient vraisemblablement performé de la même façon que ceux qui étaient là: 54/56, 48/49, 63/66, 131/137 et 34/37.

Alors que seulement 3 des 54 élèves qui ont très bien rendu le malentendu n'ont pas raconté une histoire lors du deuxième

exercice, 23 des 63 qui ont échoué vis-à-vis le malentendu n'ont pas non plus raconté d'histoire. Comme il est, par ailleurs, encore 3 fois moins d'élèves qui ont raté leur histoire chez ceux qui ont à peu près rendu le malentendu (6 sur 40) que chez ceux qui n'ont pas du tout rendu ce même malentendu (23 sur 40), il faut sans doute tout de même prendre un peu au sérieux l'indice de 0,60 qu'on obtient au-delà de la mise en relation des résultats très clairs (51 + 23) et des résultats plus ambigus (40 + 3). Sans doute que cette conclusion reste momentanément un peu faible; mais il est permis de penser que l'analyse (ultérieure) en profondeur des histoires libres permettra de montrer que certaines des histoires libres racontées sont plus faciles à raconter - sur le plan de la narratologie - que ne l'était la bande dessinée. On peut déjà penser de cette façon en se rappelant que seulement 32 élèves ont, dans les faits, raconté une "histoire", c'est-à-dire, joué avec les mots, à la lettre (alors qu'en pratique le malentendu de la bande dessinée repose sur un jeu de mots).

Comme on va le voir, la comparaison entre les performances réalisées sur le plan de la "communication à distance" et celles réalisées sur le plan de l'"élargissement de l'acquis verbal" vont dans le même sens. Avant d'y venir, il est bon de se rappeler que la moyenne générale pour le thème "élargissement de l'acquis verbal" est de 21,46.

TABLEAU F

MALENTENDU/L'ÉLARGISSEMENT DE L'ACQUIS VERBAL

NUMÉROS 1 À 7 DE L'EXERCICE 1 / BANDE DESSINÉE	moyenne (sur 33)
malentendu bien rendu	23,37
malentendu + ou - rendu	21,71
malentendu non rendu	20,06

TABLEAU G

HISTOIRE/ÉLARGISSEMENT DE L'ACQUIS VERBAL

NUMÉROS 1 À 7 DE L'EXERCICE 1 / L'HISTOIRE	moyenne (sur 33)
histoire	22,13
non histoire	19,43

Par rapport au thème "élargissement de l'acquis verbal", les deux parties du thème "communication à distance" permettent même de remarquer que ceux qui ont très bien rendu le malentendu (t. F) et ceux qui n'ont pas raconté d'histoire (t. G) constituent deux groupes opposés, qui s'éloignent de l'ensemble des élèves. Plus on a bien réussi le thème "élargissement de l'acquis verbal", plus on a bien rendu le malentendu: la moyenne est de 1,91 au-dessus de celle de tous les élèves (23,37 - 21,46). Et moins on a réussi le thème "élargissement de l'acquis verbal", moins on a réussi à raconter une histoire; la moyenne est alors de 2,03 au-dessous de celle de tous les élèves. Aucun doute n'est possible: la communication à distance pose aux élèves des problèmes en ce qu'elle ne va pas sans un élargissement de l'acquis verbal.

La comparaison des données du thème "communication à distance" avec celles du thème "fonctions personnelle et heuristique" ne doit pas être considérée sans que l'on ait à l'esprit les réserves faites précédemment au sujet de ce dernier thème. Elle permet cependant de croire à la pertinence de la poursuite des travaux dans le sens dont il a été question auparavant. En effet, les tableaux H et I, au-delà du peu de valeur discriminatoire de la première partie du deuxième exercice, laissent tout de même la possibilité de continuer à explorer la question.

TABLEAU H

MALENTENDU/FONCTIONS PERSONNELLE ET HEURISTIQUE

FRÉQUENCE ABSOLUE / " CUMULÉE — LA BANDE DESSINÉE	5 et 6 n	5 et 6 %	7 et 8 n	7 et 8 %	9 et 10 n	9 et 10 %	total n	total %
malentendu bien rendu	0	0	4	2,4	51	30,5	55	32,9
malentendu + ou - rendu	2	1,2	9	5,4	37	22,2	48	28,7
malentendu non rendu	4	2,4	14	8,4	46	27,5	64	38,3
total	6	3,6	27	16,2	134	80,2	167	100,0

TABLEAU I

HISTOIRE/FONCTIONS PERSONNELLE ET HEURISTIQUE

NUMÉROS 1 À 5 DE L'EXERCICE 2 — L'HISTOIRE	moyenne (sur 10)
histoire	9,65
non histoire	8,80

En effet, 93% (51/55) des élèves ont très bien rendu le malentendu et complété de façon presque parfaite les phrases, contre 72% (46/64) chez ceux qui n'ont pas du tout rendu le malentendu. Et un écart comparable existe entre la moyenne de ceux qui ont raconté une histoire et celle de ceux qui n'ont pas raconté d'histoire. Il n'est donc pas faux de prétendre qu'il est possible de voir un lien entre les fonctions personnelle et heuristique et la communication à distance. En raffinant la grille de lecture utilisée ici, on verrait sans doute se préciser l'organisation de ces fonctions sur le plan de l'apprentissage scolaire de l'écriture.

Étant donné qu'il n'est pas apparu de contradiction entre les performances des élèves lors des deux narrations qui leur ont été demandées, il est possible d'affirmer dans un premier temps que les données générales au sujet de la communication à distance sont cohérentes. Ce qui revient à dire que l'histoire libre vient confirmer le fait que la bande dessinée constitue un indice de la difficulté que pose aux élèves la communication à distance. Il est [en outre paru] évident que l'élargissement de l'acquis verbal était une bonne piste à suivre pour identifier avec plus de précision - mais de l'extérieur - la nature de cette difficulté. En dépit des réserves manifestées auparavant au sujet du thème "fonctions personnelle et heuristique", il s'est avéré, enfin, que la difficulté qu'ont certains élèves au sujet de réalités abstraites pourrait aussi - toujours de l'extérieur - contribuer à expliquer la difficulté de la communication à distance.

À noter, dans un ordre d'idée un peu différent, que les ressemblances constatées précédemment entre les parties des exercices n'ont pas joué dans la comparaison qui vient d'être effectuée: la mise en rapport des données de la première partie de l'exercice 1 avec les données tirées de la bande dessinée n'est pas plus

significative que celle avec les données tirées de l'histoire libre; c'est aussi le cas pour les données de la première partie de l'exercice 2. Ce qui tend à marquer qu'au fond il deviendrait de plus en plus difficile d'invoquer la difficulté du vocabulaire au sujet de la bande dessinée...

C- COMPARAISON DES DONNÉES EN FONCTION DES GROUPES D'ÂGE

Sans prétendre attribuer aux exercices une valeur évaluative, il a été jugé prudent de comparer les données recueillies en fonction des trois niveaux scolaires regroupant les 183 élèves qui ont complété les exercices. Cette comparaison avait pour but de voir s'il était possible de prétendre que de façon générale les performances des élèves avaient une certaine cohérence. Toutes les questions et les demandes ont été examinées une à une, mais ne seront (re)produits ici que quatre tableaux, correspondant aux quatre parties des deux exercices.

Le premier de ces tableaux (tableau J, ci-après) a été constitué par le biais de la compilation des réponses des élèves aux 7 premières questions de l'exercice 1. Pour permettre de comparer les niveaux entre eux mais aussi chacun des niveaux à l'ensemble du groupe, le tableau J reprend les fréquences absolue et cumulée déjà présentées dans le tableau A. Il importe de se rappeler que seulement 3 élèves ont répondu correctement aux trois dernières phrases du numéro 6: il en résulte qu'il faut presque considérer que les possibles cases 31 - 32 - 33 se sont avérées inutiles.

TABLEAU J

L'ÉLARGISSEMENT DE L'ACQUIS VERBAL PAR GROUPES D'ÂGE

FRÉQUENCE PAR NIVEAU / RÉSULTAT SUR 33	4e année		5e année		6e année		4e, 5e et 6e	
	n	%	n	%	n	%	n	%
9	2	3,7	-	-	-	-	2	1,1
10	-	-	-	-	-	-	-	-
11	-	-	1	1,4	-	-	1	1,6
12	1	5,6	-	-	-	-	1	2,2
13	1	7,4	1	2,9	-	-	2	3,3
14	2	11,1	1	4,3	-	-	3	4,9
15	2	14,8	2	7,1	2	3,4	6	8,2
16	1	16,7	8	18,6	2	6,8	11	14,2
17	5	25,9	6	27,1	1	8,5	12	20,8
18	2	29,4	8	38,6	2	11,9	12	27,3
19	5	38,9	3	42,9	2	15,3	10	32,5
20	1	40,7	3	47,1	4	22,0	8	37,2
21	5	50,0	9	60,0	6	32,2	20	48,1
22	4	57,4	5	67,1	4	39,0	13	55,2
23	2	61,1	2	70,0	7	50,8	11	61,2
24	5	70,4	3	74,3	8	64,4	16	69,8
25	7	83,3	10	88,6	6	74,6	23	82,5
26	4	90,7	3	92,9	7	86,4	14	90,2
27	2	94,4	2	95,7	3	91,5	7	94,0
28	3	100,0	2	98,1	3	96,6	8	98,4
29	-	-	-	-	2	100,0	2	99,5
30	-	-	1	100,0	-	-	1	100,0
TOTAL	54		70		59		183	

Il y a plus d'élèves de 4e année (14,8%) que d'élèves de 5e année (7,1%) qui ont cumulé 15 bonnes réponses ou moins. Par contre, dès la note 16, la proportion bascule, au détriment des élèves de 5e année; et, il y a 60% de ces derniers, contre 40% de ceux de 4e année, qui ont eu 21 ou moins. Même si l'écart s'amenuise à partir de 24, il n'en demeure pas moins que la moyenne des 4e années est de 20,91 alors que celle des 5e années est de 20,62 (et celle des 6e, de 22,35). Cet état de fait s'explique sans doute: 25% des élèves de 5e année ont cumulé entre 16 et 18 bonnes réponses alors que la première concentration de 20% des élèves se situe entre 19 et 21 pour les 4e années (tout comme pour les 6e d'ailleurs).

Étant donné, par contre, que la performance des 6e années est plus "régulière", toutes proportions vraisemblables gardées, sans doute faut-il considérer ici les impressions recueillies auprès des enseignantes de l'école Y: elles ont avancé, dès le point de départ de leur collaboration au projet, que, "cette année", leurs 4e étaient spécialement fortes et leurs 5e plutôt faibles. On peut donc considérer, dans les circonstances, que les performances sur le plan de l'acquis verbal marquent une progression normale d'un premier groupe d'âge au dernier.

Si cette impression ne s'avérait pas un peu confirmée par les 3 autres tableaux qui suivent, il faudrait peut-être mettre en doute la pertinence des questions liées au thème de l'élargissement de l'acquis verbal.

TABLEAU K

LE MALENTENDU, PAR GROUPES D'ÂGE

FRÉQUENCE PAR NIVEAU / LA BANDE DESSINÉE	4e année		5e année		6e année		4e, 5e et 6e	
	n	%	n	%	n	%	n	%
malentendu bien rendu	11	22,4	18	28,1	27	46,6	56	32,7
malentendu + ou - rendu	10	20,4	20	31,3	19	32,6	49	28,7
malentendu non rendu	28	57,1	26	40,6	12	20,7	66	38,6
Total	49	100,0	64	100,0	58	100,0	171	100,0

Il semble bien que les trois niveaux ont réagi normalement à la bande dessinée: d'un niveau à l'autre, il y a progression des réussites et diminution des échecs. On note cependant que la diminution des échecs n'est pas tellement forte, des 4e aux 5e années. Elle l'est en tout cas moins qu'entre les 5e et les 6e, ce qui entérine un peu l'impression qui s'était dégagée il y a un instant et, par conséquent, lève le doute au sujet du thème élargissement de l'acquis verbal (et d'autant que, on va le voir, les élèves des 5e années ont été particulièrement faibles lors de la seconde partie de l'exercice 2).

En témoignent les tableaux L et M de la page suivante.

Le tableau L ne trahit pas la carence, évoquée plus haut, au sujet des 5e années. Cette "carence" réapparaît de plus largement au tableau M: il est proportionnellement moins d'élèves de 5e année que d'élèves de 4e année qui ont réussi l'histoire. On doit, cependant, dans l'ensemble convenir de ce que l'évolution en fonction des groupes d'âge est "normale"; du moins si on se fie aux données du 2e exercice.

TABLEAU L

FONCTIONS PERSONNELLE ET HEURISTIQUE, PAR NIVEAU

FRÉQUENCE PAR NIVEAU / N. DE PHRASES CORRECTES	4e année		5e année		6e année		4e, 5e et 6e	
	n	%	n	%	n	%	n	%
3 ou 4	1	1,9	-	-	-	-	1	0,6
5 ou 6	5	9,4	2	3,2	-	-	7	4,0
7 ou 8	12	22,6	10	15,9	7	12,1	29	16,7
9 ou 10	35	66,0	51	81,0	51	87,9	137	78,7
Total	53	100,0	63	100,0	58	100,0	174	100,0

TABLEAU M

HISTOIRE DRÔLE, PAR NIVEAU

FRÉQUENCE PAR NIVEAU / HISTOIRE DRÔLE	4e année		5e année		6e année		4e, 5e et 6e	
	n	%	n	%	n	%	n	%
histoire	41	77,4	46	75,4	50	86,2	137	79,7
non-histoire	12	22,6	15	24,6	8	13,8	35	20,3
Total	53	100,0	61	100,0	58	100,0	172	100,0

En somme, les quatre tableaux constitués dans le but de se faire une idée des différences, sur le plan des performances aux deux exercices, entre les trois groupes d'âge ont permis de se rendre compte d'une certaine irrégularité dans l'évolution prévue: deux des tableaux révèlent des performances plus fortes chez les élèves de 5e année que chez ceux de 4e année, alors qu'un troisième (celui sur les données tirées de la bande dessinée) laisse voir une différence moins grande des 4e aux 5e que des 5e aux 6e. N'en demeure pas moins que cet "écart" par rapport à l'attente nous avait été indiqué par

les enseignants en termes d'événement exceptionnel et qu'il faut, somme toute, considérer que l'objectif poursuivi a été atteint: les élèves de 4e année ont moins bien performé que les élèves de 6e année ... et cela marque la pertinence d'avoir voulu prendre en compte, dans les hypothèses de départ, le fait que le développement de l'habilité à communiquer à distance est lié (aussi) au développement intellectuel.

En plus de vérifier le fait que les données recueillies ne sont pas contradictoires entre elles et qu'elles témoignent de l'évolution normale des enfants sur le plan intellectuel, les regroupements effectués ici ont en même temps permis de faire avancer un peu la problématique mise en place au départ. On peut désormais considérer comme acquis que la difficulté rencontrée par les élèves sur le plan des deux pratiques de communication à distance peut être cernée par le biais de l'élargissement de l'acquis verbal (et du développement intellecutel) et par celui des "fonctions personnelle et heuristique".

On verra, dans les pages qui suivent, les précisions qui peuvent être apportées à cette constatation.

CHAPITRE 3

REGROUPEMENT DES DONNÉES EN FONCTION DES ÉCOLES ET, À L'INTÉRIEUR DES ÉCOLES, EN FONCTION DES GROUPES D'ÂGE

Une des raisons d'être du volet "Langage" était, idéalement, la confrontation des données recueillies grâce aux deux exercices avec celles des questionnaires pensés en fonction des catégories de Lautrey. Comme Lautrey n'a pas tenu compte de la réalité langagière, il a été décidé de se donner au préalable un point de référence pour apprécier ensuite la portée, sur le plan langagier, de ces catégories de Lautrey. On a pris le parti de se donner un point de référence socioculturel, étant donné le savoir existant au sujet du déterminisme social. Se pose maintenant le problème de présenter cette caractérisation sans choquer nos collaborateurs. Il faudrait que ce soit bien clair: il s'agit d'une caractérisation qui n'a rien d'absolu, d'une caractérisation orientée exclusivement en vue des fins du projet de recherche, d'une caractérisation faite en fonction de l'objectif de l'école, un objectif d'alphabétisation. On a posé que tant par sa situation géographique que par sa réalité économique une des deux municipalités était plus favorisée que l'autre sur le plan de la culture écrite. Et on a postulé, qu'en conséquence il y aurait une différence entre les performances à l'écriture des élèves des deux écoles. Dans un contexte autre, on aurait pu poser, à l'inverse, qu'une des deux municipalités était plus favorisée que l'autre sur le plan des traditions

orales: cela aussi aurait pu être étudié en contexte scolaire. Ce devrait sans doute l'être, si on avait la prétention de "juger" ... mais tel n'est pas le cas: ici, on a simplement voulu comparer les données recueillies (c'est bien peu!) dans les deux écoles au sujet des performances à l'écrit, à un moment donné (printemps 81).

Cette opération, l'objet du chapitre, servira aussi d'occasion pour présenter aux collaborateurs des deux municipalités une image de leurs élèves. Il serait vain de prétendre en tirer une occasion pour évaluer des enseignements: il sera au plus possible de se servir des variations constatées pour caractériser les deux écoles, eu égard aux acquis en communication écrite. On devra cependant ne jamais perdre de vue que les trois groupes de St-Michel sont inférieurs à 25 (à cause des absences, dans le cas de la 6e année) et qu'il serait par conséquent vain de prétendre tirer des conclusions trop radicales des quatre tableaux (1 pour chacune des parties des deux exercices).

Le tableau I présente les regroupements des données au sujet du malentendu.

TABLEAU I

LE MALENTENDU, PAR NIVEAU ET PAR ÉCOLE

NIVEAU ET ÉCOLE / PRISE EN COMPTE DU MALENTENDU	4e année		5e année		6e année		4e, 5e et 6e	
	St-M. %	St-R. %	St-M. %	St-R. %	St-M. %	St-R. %	St-M. %	St-R. %
malentendu bien rendu	14,3	28,6	42,1	22,2	50,0	44,1	35,9	30,8
malentendu + ou - rendu	19,0	21,4	47,4	24,4	33,3	32,4	32,8	26,2
malentendu non rendu	66,7	50,0	10,5	53,3	16,7	23,5	31,3	43,0
absences + abstentions / nombre total	2/23	5/33	3/22	3/48	1/25	2/36	6/70	10/117

Il serait imprudent de ne pas considérer d'abord les deux colonnes qui concernent l'ensemble des élèves pour chacune des deux écoles. Les 2 dernières colonnes du tableau montrent que 5% plus d'élèves de St-Michel (35,9% moins 30,8%) ont bien rendu le malentendu et que 12% plus d'élèves de St-Raphaël (43,0% moins 31,3%) n'ont pas du tout rendu le malentendu. Si on s'arrête cependant sur les tendances que relèvent les six premières colonnes de pourcentages, on est surpris des données contradictoires que constituent les quatre premières: il y a deux fois moins d'élèves de 4e année de St-Michel que d'élèves de 4e année de St-Raphaël qui ont bien rendu le malentendu; et il y a, à l'inverse, 2 fois plus d'élèves de 5e année de St-Michel que d'élèves de 5e année de St-Raphaël qui ont bien rendu le même malentendu. On constate cependant que le pourcentage des élèves qui n'ont pas rendu le malentendu est sérieusement élevé en 5e année à St-Raphaël (53,3% contre 10,5% à St-Michel). Ce groupe d'âge constitue une sorte d'exception, puisque les deux autres cotes présentent aussi des écarts très importants entre les deux écoles. À noter enfin que, de la 4e à la 5e année, le pourcentage de réussite complète baisse à St-Raphaël.

La "faiblesse" relative de la 4e année de St-Michel atténue momentanément un peu la portée de la conclusion générale qu'on peut avancer, à savoir que les élèves de St-Michel ont plus d'habileté à "communiquer à distance". À ce moment-ci apparaît l'utilité de la seconde partie du deuxième exercice, l'histoire à raconter. Les données recueillies permettent d'oublier l'atténuation de la conclusion: le tableau II dit en effet un peu la même chose que le tableau I pour les 5e et 6e années, mais il le contredit pour les 4e années:

TABLEAU II

L'HISTOIRE, PAR NIVEAU ET PAR ÉCOLE

NIVEAU ET ÉCOLE / HISTOIRE	4e année		5e année		6e année		4e, 5e et 6e	
	St-M.	St-R.	St-M.	St-R.	St-M.	St-R.	St-M.	St-R.
	%	%	%	%	%	%	%	%
histoire	81,8	74,2	95,0	65,9	91,3	82,9	89,2	73,8
non histoire	18,2	25,8	5,0	34,1	8,7	17,1	10,8	26,2
absences + abstentions / nombre total	1/23	2/33	2/23	7/48	2/25	1/36	5/70	10/117

L'écart des pourcentages (t. II) pour l'ensemble des niveaux est plus élevé que celui du tableau I; 15,4% pour la réussite tout comme pour l'échec complet. Mais cette fois, les données vont dans le même sens pour les trois niveaux. Ce qui permet aussi de constater que les 5e années de St-Raphaël sont particulièrement faibles - ce dont nous avaient prévenu les professeurs mêmes, qui avaient toutefois ajouté que par contre les 4e années étaient exceptionnelles (par rapport aux années antérieures). On ne peut par ailleurs que noter que les élèves de 5e année de St-Michel continuent d'être "très bons": les deux tableaux font voir qu'ils présentent toujours un pourcentage d'échecs inférieur aux sixièmes années, des deux écoles.

La conclusion que les élèves de St-Michel sont plus habiles en communication écrite que les élèves de St-Raphaël s'impose en somme avec assez d'évidence. Il faut possiblement expliquer la différence surprenante entre les performances des élèves de la 4e année de St-Michel par le fait qu'ils auraient été un peu dépassés par la première session de passation: la première question du long questionnaire qui précédait l'exercice 1 les a sans doute un peu dérangés, du fait qu'elle leur a posé beaucoup de difficulté. Ce "phénomène" a

été corrigé ensuite: lors de la session de passation à St-Raphaël, les élèves ont été invités à "sauter" dans un premier temps, la première question du questionnaire 1. Cette hypothèse explicative sera confirmée. On constatera, dans les pages suivantes, la même différence dans les performances des 4e années lors des premières parties des deux exercices.

Le tableau III qui résume les performances à la première partie de l'exercice 1 en fonction des niveaux et des écoles permet d'une certaine façon de constater que les élèves de 4e année de St-Michel ont effectivement rencontré ce jour-là des difficultés particulières: ils présentent une performance "moindre" sur 19 des 30 réponses, alors que les élèves de St-Raphaël continuent d'être plus "faibles" en 5e et en 6e années. Mais dans l'ensemble (4e, 5e et 6e), les élèves de St-Michel présentent des moyennes supérieures: 18 fois sur 30.

On ne saurait, bien sûr, essayer d'établir des différences entre les écoles pour chacun des niveaux: on peut cependant remarquer que dans l'ensemble les élèves de St-Raphaël ont avec assez d'évidence surpassé les élèves de St-Michel au niveau des questions 1 et 7, soit des questions qui étaient centrées sur l'élargissement du vocabulaire, alors qu'ils ont été moins efficaces sur le plan de la syntaxe et de la signification (en témoignent tout particulièrement les questions 3 et 4 ainsi que la question 6). Globalement, pour les questions 3 et 4, même les 4e de St-Michel ont mieux performé que les élèves de St-Raphaël. En résumé, si on considère que seulement le tiers des réponses concernaient plutôt le vocabulaire on peut comprendre que, les élèves de St-Michel ont en moyenne 2% plus de bonnes réponses que ceux de St-Raphaël. Il ne s'agit donc pas de prétendre que les élèves de St-Michel sont plus forts que ceux de St-Raphaël: ils sont simplement de plus habiles communicateurs à distance, et c'est pour cerner ce thème que l'"élargissement de l'acquis verbal" a été construit (le vêtement que l'équipe a confectionné leur va mieux!)

TABLEAU III: (première partie) ÉLARGISSEMENT DE L'ACQUIS VERBAL, PAR NIVEAU ET PAR ÉCOLE

Formulation des questions \ Niveau et école	4e		5e		6e		4e 5e 6e	
	St-M.	St-R.	St-M.	St-R.	St-M.	St-R.	St-M.	St-R.
Question 1 : FAMILLE								
a) En botanique, on classe les plantes en diverses familles.	39.1	63.3	50.0	42.2	70.8	70.6	52.9	56.9
b) Certaines familles se réunissent pour fêter Noël.	26.1	51.7	47.6	45.5	41.7	68.6	38.8	54.6
Question 2 : MAIN								
a) Je me lave les mains avant de manger.	95.7	96.8	95.5	87.5	100.0	88.6	97.1	90.4
b) Les chasseurs n'ont pas tué de chevreuil: ils sont revenus les mains vides.	69.6	64.5	77.3	62.5	75.0	82.9	73.9	69.3
c) Le jeune enfant donne la main à son père pour traverser la rue.	73.9	74.2	72.7	75.0	87.5	65.7	78.3	71.9
d) Je peux te donner un coup de main pour étudier tes tables de multiplication.	87.0	87.1	72.7	85.4	91.7	88.6	84.1	86.8
Question 3 : JOUE								
a) Quand il fait beau, je joue dehors après l'école.	95.5	93.5	90.9	93.8	95.8	94.3	94.1	93.9
b) Il ne faut pas jouer avec des allumettes.	50.0	51.6	59.1	29.2	50.0	28.6	52.9	35.1
c) As-tu déjà joué des tours à tes professeurs?	81.8	61.3	77.3	70.8	70.8	54.3	76.5	63.2
d) Son manque de réflexion lui jouera de mauvais tours.	81.8	74.2	86.4	79.2	83.3	80.0	83.8	78.1
Question 4 : ROUTE								
a) Si tu penses que tu peux tout réussir tout seul, tu fais fausse route.	69.6	67.2	81.8	75.0	83.3	77.1	78.3	73.7
b) Il voulait aller à Montréal, mais il s'est trompé de route.	95.7	93.5	100.0	79.2	100.0	91.4	98.8	86.8
c) Nos routes se sont croisées.	60.9	64.5	63.6	54.2	70.8	54.3	65.2	57.0
d) En cours de route, il a fait une crevaison.	56.5	35.5	54.1	37.5	58.3	54.3	58.0	42.1

TABLEAU III: (suite) ÉLARGISSEMENT DE L'ACQUIS VERBAL, PAR NIVEAU ET PAR ÉCOLE

Formulation des questions \ Niveau et école	4e St-M.	4e St-R.	5e St-M.	5e St-R.	6e St-M.	6e St-R.	4e St-M.	5e	6e St-R.
Question 5 : ALIMENTER									
a) Un petit bébé s'alimente uniquement de lait.	90.9	86.7	85.0	80.4	100.0	80.0	92.4		82.0
b) La question des vacances suffit à alimenter la conversation.	47.8	45.2	28.6	39.1	33.3	45.7	36.8		42.9
c) Les rivières s'alimentent de l'eau des ruisseaux.	66.7	80.6	90.5	90.9	100.0	82.9	86.4		85.5
d) Le médecin a demandé au malade de s'alimenter uniquement de légumes.									
Question 6 : SUJET									
a) Paul va partir.	91.3	93.3	100.0	95.6	100.0	100.0	97.1		96.4
b) Luc dit à Pierre de sauter.	47.8	53.3	66.7	38.1	70.8	57.1	61.8		48.4
c) Émile promet à Jeanne de sauter.	60.9	76.7	76.2	65.9	66.7	77.1	67.6		72.5
d) Lise demande à Julie de regarder.	47.8	43.3	61.9	42.3	66.7	60.0	58.8		48.6
e) Armand promet de manger sa soupe.	87.0	93.3	100.0	90.9	87.5	97.1	91.2		93.6
Question 7 : VOCABULAIRE									
a) volume - remet	65.2	79.3	90.9	93.5	79.2	97.1	78.3		90.9
b) sommet - pioche	63.6	80.0	86.4	67.4	70.8	88.6	73.5		77.5
c) miroir - froideur	82.6	86.7	90.9	83.3	95.8	94.3	89.9		87.6
d) vaisseau - chance	27.3	60.0	63.6	42.9	62.5	87.9	51.5		61.9
e) sépulture - s'écroule	63.6	80.0	72.7	65.2	75.0	76.5	70.6		72.7
f) pratique - bureau	59.1	83.3	81.8	89.4	83.3	91.2	75.0		88.3
g) défunt - incendie	95.5	93.3	95.5	97.9	95.8	88.6	95.6		93.8
h) griffe - éteint	36.4	66.7	66.7	42.5	50.0	73.5	50.7		59.6
TOTAL DES ◯	11	19	22	8	18	11	18		12

Le tableau IV (au sujet de la première partie du second exercice) permet enfin de répondre à la question posée plus haut au sujet de la façon de répondre des élèves de la 4e année de St-Michel.

TABLEAU IV

FONCTIONS PERSONNELLE ET HEURISTIQUE

PAR NIVEAU ET PAR ÉCOLE

NIVEAU ET ÉCOLE / PHRASES CORRECTES	4e année		5e année		6e année		4e, 5e et 6e	
	St-M. %	St-R. %	St-M. %	St-R. %	St-M. %	St-R. %	St-M. %	St-R. %
6 et moins	9,0	12,9	-	4,8	-	-	3,0	5,5
7 et 8	22,7	22,6	20,0	14,0	17,4	8,6	20,0	14,7
9 et 10	68,2	64,5	80,0	81,3	82,6	91,4	76,9	79,8
absences + abstentions / nombre total	1/23	2/33	2/22	5/48	2/25	1/36	5/70	8/117

On est en effet en mesure de confirmer ici l'hypothèse entrevue plus haut: les élèves de 4e année de St-Michel ont mieux performé au second exercice qu'au premier; cette affirmation est fondée, bien sûr, sur les performances parallèles des élèves de quatrième année de St-Raphaël. Dans l'ensemble, il n'en demeure pas moins que les 4e années de St-Raphaël ont mieux fait que la quatrième de St-Michel.

Par ailleurs, le tableau IV pose un problème; il révèle que les élèves de St-Raphaël ont de façon générale mieux complété les phrases que ceux de St-Michel; ce qui ne va évidemment pas sans semer des doutes au sujet de l'hypothèse de l'importance des fonctions personnelle et heuristique.

Les tableaux I et III ont en effet manifestement indiqué que les élèves de St-Michel étaient supérieurs sur le plan de la "communication à distance", de telle sorte qu'il importerait sinon de questionner la théorie de Halliday, s'il ne s'était pas avéré qu'il etait possible d'interroger ici la pertinence du type d'exercice suggéré, eu égard à l'objectif poursuivi.

Le regroupement des données en fonction des écoles a permis de constater que les élèves de St-Michel avaient mieux performé sur le plan de la communication à distance et sur le plan de l'élargissement de l'acquis verbal. Il a permis aussi de se rendre compte de ce que les élèves de St-Raphaël ont par contre présenté des données "supérieures" sur le plan du "vocabulaire" et au niveau de la complétion de phrases. Serait-ce à dire que ces résultats témoignent du type d'enseignement effectué par les enseignants, eu égard bien sûr au type de demandes qu'on leur a adressées? Si c'était le cas, il vaudrait sans doute de laisser aux enseignants le soin de décider des objectifs qu'ils poursuivent. Ceux qui ont contribué à la réalisation du volet se contentent en tout cas d'espérer avoir pu fournir de l'extérieur un certain nombre d'analyses qui pourraient éventuellement aider dans la définition des objectifs à poursuivre dans un futur immédiat.

CONCLUSION

Au terme des trois temps projetés au départ, il importe d'essayer d'examiner un peu le chemin parcouru: c'est la vertu principale de l'écriture, technique née du besoin de documentation, que de permettre une telle prise de distance, en rendant matériellement possible un retour au point de départ. Ce retour permettra ici de voir jusqu'à quel point a été atteint le but visé.

On a voulu "rappeler aux enseignants comment les difficultés scolaires en langue maternelle tiennent à l'écriture"; et pour y arriver, on a mis de l'avant l'idée que l'écriture typographique est en partie à l'origine de la distance entre le milieu familial et le milieu scolaire et que cette distance ne peut être franchie sans que se produise une évolution vers la capacité d'utiliser les mots dans une perspective de conceptualisation. Il va de soi que le dit "rappel du comment" était avant tout une interrogation au sujet de ce "comment" et que cette interrogation demeurera encore au-delà de la présente démarche de recherche. Il faut en effet voir que dans le dialogue projeté avec le milieu de l'enseignement - et plus particulièrement avec les divers agents éducatifs de la commission scolaire de Bellechasse - par un groupe de recherche en éducation, ce dernier s'est bien évidemment un peu pris à s'identifier - ne serait-ce que par le biais d'expériences d'enseignement passées - avec les enseignants qui devaient être l'interlocuteur, et qui en tant que tels devaient fournir la

matière à partir de laquelle le groupe de recherche allait pouvoir s'actualiser "locuteur". En l'occurence du volet langage, la préparation à l'élocution il faut bien évidemment la voir - tout comme dans la bande dessinée - dans l'arrivée du groupe dans les écoles avec, non pas un marteau, mais deux exercices: ces deux exercices avaient la prétention - comme dans la bande dessinée - de susciter une certaine demande d'aide précise, puisqu'il y avait (c'est une condition de toute prise de parole) au niveau du groupe de recherche une arrière-pensée, celle de cerner certains problèmes langagiers rencontrés par les élèves sur le plan de la communication à distance. Peut-être que la tentative d'explication mise en place, peut-être que la tentative d'explication de ces difficultés de l'extérieur des textes des élèves, par le biais de la notion d'élargissement de l'acquis verbal et de celle des fonctions personnelle et heuristique, a tout autant surpris les enseignants que l'action de Jeff dans la bande dessinée a quelque peu secoué Mutt. Une chose paraît en tout cas évidente au groupe de recherche: il ne servirait à rien, pas plus dans une perspective langagière que dans une perspective de recherche en enseignement, d'essayer à tout prix d'occulter le point d'interrogation qui comme dans la bande dessinée fait parti du processus de signification. Certains des élèves avaient clairement pressenti cette dynamique langagière - due à l'interaction - qui se sont évertués, pour bien racontre l'histoire, à interpréter le point d'interrogation de la quatrième image; ils avaient moins bien compris cependant, ces mêmes élèves, que le sens de l'histoire tenait justement à une mise en place (en scène), et non pas à la disparition de tout questionnement en général... la raison en est facile à dire: cela tient à ce que sur le plan langagier un mot en appelle toujours un autre; d'où résulte précisément la possibilité d'une histoire, la possibilité non pas d'une fin "absolue" mais bien la possibilité d'une "fin", comme appelée par un "début". Tout ceci pour annoncer qu'au moment

où s'écrivent ces lignes, il est assuré qu'au cours de l'année 1982-83 pourra être entreprise une étude systématique des textes qui voudrait - c'est un idéal, il faut le reconnaître humblement - et éclairer de l'intérieur même des histoires des élèves leurs difficultés d'écriture et faire servir ces histoires à éclairer les difficultés des chercheurs en enseignement du français. Dans l'immédiat, pour inciter les enseignants à réagir, à ne pas rester sur le point d'interrogation mais bien à tirer à leur tour profit du travail du groupe, on se doit bien évidemment d'essayer de conclure.

On a mis en évidence qu'il est possible de faire des liens entre les performances narratives écrites et l'élargissement de l'acquis verbal; on a même pu constater qu'à ce niveau l'élargissement du vocabulaire semblait moins important dans l'immédiat que l'élargissement de la syntaxe et celui de la signification. Comme on avait, au départ, prétendu que l'élargissement de la signification s'entendait de la mise en rapport du "vocabulaire" et de la "syntaxe", cela revient en somme à dire que l'élargissement du vocabulaire devrait plutôt résulter de la pratique de la narration que paraître constituer un préalable. Comme, en pratique, c'est en forgeant qu'on devient forgeron, ce serait en parlant qu'on en viendrait "à posséder du vocabulaire". D'où, deux pratiques possibles pour les enseignants: ou faire la charité aux élèves, en leur donnant du vocabulaire, comme on peut donner du poisson à ceux qui n'en ont pas; ou essayer plutôt d'apprendre aux élèves à s'exprimer, oralement puis par écrit (car l'écrit est plus "intellectuel", plus "abstrait") avec l'idée que quand une personne sait pêcher elle est en mesure de se débrouiller. Il est évident, dans ce qui a précédé cette conclusion, que les résultats sur le plan de la pratique de l'écrit incitent à préférer la voie qui veut faire appel à l'intelligence des élèves. On peut même se demander,

étant donné la différence entre les performances en narration des élèves des deux milieux et étant donné par ailleurs la supériorité des élèves de Saint-Raphaël sur le plan de l'élargissement du vocabulaire, si ces derniers risquent de ne pouvoir que très peu utiliser les mots qu'ils apprennent par ailleurs. Il s'agit là, bien sûr, d'une interrogation. A un niveau moins "prétentieux", on pourrait en tout cas se dire qu'il y aurait peut-être place, à l'école, pour une pratique de la narration qui consisterait à inciter les élèves à inventer des histoires qui joueraient sur les divers sens possibles de certains mots: on ferait à tout le moins, alors d'une pierre deux coups, puisque, de toute façon, les mots n'ont de sens que les uns par rapport aux autres et que les histoires, de leur côté, viennent toujours donner vie au langage (tout en donnant sens à la vie).

Par contre, les liens postulés entre les performances narratives et les fonctions personnelle et heuristique n'ont pu être illustrés d'une façon claire et le moindrement systématique: force est de constater que le tableau IV du chapitre 3, en mettant en évidence que les élèves de Saint-Raphaël ont aussi bien complété les phrases que les élèves de Saint-Michel contredit d'une certaine façon les tableaux H et I du chapitre 2, qui montrent que les élèves qui ont bien réussi les histoires ont mieux complété les phrases (puisque les élèves de Saint-Michel ont mieux réussi les histoires que les élèves de Saint-Raphaël). Comme, par ailleurs, les données brutes compilées dans le dernier tableau du chapitre 1 semblaient aller dans le même sens que l'hypothèse de Halliday, il ne reste plus, pour être honnête, qu'à admettre que la grille de lecture des phrases n'était pas tout à fait adéquate à l'objectif visé. N'en demeure pas moins cependant qu'à première vue il a semblé que les élèves de Saint-Raphaël avaient de façon plus systématique que les élèves de Saint-Michel utilisé

l'énumération pour compléter les phrases longues. Ce qui reviendrait à entendre qu'il faut lier leur performance dans les phrases à compléter à leur performance sur le plan de l'élargissement du vocabulaire. C'est dans l'immédiat une hypothèse qui resterait à vérifier.

D'une façon plus globale, si on regarde comme un ensemble, les données recueillies par le biais des deux exercices, une multitude d'indices donnent à entendre que la problématique de l'écriture est au centre des difficultés des élèves: bien en deçà de la difficulté quasi-insurmontable que représente pour quelque 20% des élèves le fait de raconter une histoire par écrit, et bien en deçà aussi du fait que seulement 32,7% des élèves ont très bien rendu la bande dessinée (en disant explicitement le malentendu). On a remarqué que de façon générale certains élèves étaient passablement dépaysés en face d'une verbalisation écrite (au point, par exemple, que même dans des phrases comme "Quand il fait beau, je joue dehors après l'école", 6% des élèves arrivent à ne pas répondre que "jouer signifie bien s'amuser"; et au point, aussi, que seulement 4 ou 5 élèves arrivent à identifier correctement ce qu'il en est de celui qui fait l'action du verbe souligné dans des phrases du genre "Jean est facile à écrire"). De là à prétendre que ces élèves sont loins du discours de l'école, qu'ils ne doivent sans doute pas être très motivés à l'égard de l'écrit, il n'y a qu'un pas, qu'il n'y a pas de raison de ne pas faire. De telle sorte que, s'il y avait ici à faire des suggestions, elles se formuleraient vraisemblablement ainsi:

- d'abord, devrait être mise en oeuvre au plus tôt une approche visant à développer chez les élèves, et ce dès le premier cycle du primaire, la prise en compte concrète des contraintes inhérentes au processus de communication en absence d'un interlocuteur;

- puis, devrait être favorisé, par toutes sortes de moyens, liés au quotidien chez les élèves, le goût (sinon le besoin) de lire et d'écrire avant qu'on ne systématise la prise en compte des contraintes grammaticales, qui autrement risquent plutôt d'éloigner les élèves de l'objectif poursuivi (il ne s'agit pas de prétendre qu'il faut minimiser l'importance de la correction mais bien plutôt de considérer que des enfants peuvent difficilement pratiquer la correction à vide);
- et, à un autre niveau, mais dans le même ordre d'idée, devrait être entreprise une réflexion dans le but d'identifier les composantes susceptibles d'expliquer ce qui a fait que les élèves de 5e année de Saint-Michel (le groupe de 80-1) étaient des communicateurs à distance aussi avertis (il faudrait sans doute "vendre" aux autres enseignants les moyens utilisés dans cette classe).

Au-delà de l'exploitation des ressources du milieu indiquée dans le paragraphe précédent, il est enfin intéressant de noter, à l'intention des enseignants qui voudraient poursuivre la réflexion amorcée par les deux premières suggestions, qu'on peut trouver dans le "Programme d'étude primaire en français" (mai 1979):

- de belles pages sur les fonctions de la langue écrite (pp. 19-21), qui si elles étaient exploitées auprès de certains élèves dès le premier cycle du primaire, contribueraient sans doute largement à les sensibiliser aux contraintes de la communication en absence d'un interlocuteur;
- de très belles pages, aussi, réparties au fil des contenus d'apprentissage, qui sont présentées comme concernant la langue orale, mais qui constituent des activités

préalables*, à notre sens, à la prise de conscience par bon nombre des élèves de la pertinence des exigences de la langue écrite. (Par exemple, à la page 103, l'activité suggérée est sans doute très valable pour amener les élèves à saisir qu'à l'écrit il faut s'assurer, sans rétroaction possible, que le message passera).

---

* Ce qui ne signifie évidemment pas que les préalables ne peuvent pas parfois être acquis dans le milieu familial.

TROISIÈME PARTIE

Méthodologie

INTRODUCTION

Tout au long des différentes parties de ce rapport, depuis l'avant-propos jusqu'aux derniers chapitres consacrés aux << profils >>, se trouvent disséminés différents éléments de méthodologie. Il nous a cependant paru nécessaire de les reprendre et de les rassembler ici de façon plus structurée. Cela pour deux raisons surtout. Pour satisfaire aux exigences habituelles de ce genre de rapport; pour permettre à certains lecteurs de mieux comprendre les résultats de recherche présentés ici de même que la démarche dont ils sont le fruit. C'est assez dire qu'autant certaines personnes voudront prendre connaissance de cette troisième partie avant tout, autant d'autres pourront la considérer relativement superflue. Quoiqu'il en soit nous exposerons donc ici quelques-unes des principales composantes méthodologiques de cette recherche, et, plus précisément, nous nous arrêterons aux théories et modèles dont elle s'inspire, au protocole qui a circonscrit sa réalisation, et enfin au mode d'analyse ou d'interprétation retenu.

CHAPITRE I

THÉORIES ET MODÈLES

Les avancés théoriques auxquels se rattache cette recherche sont multiples et renvoient à plusieurs personnalités du monde de la recherche en éducation. Ils n'en forment pas moins un ensemble cohérent, soit que quelques-uns des chercheurs ou théoriciens impliqués se soient eux-mêmes appuyés l'un sur l'autre dans leur démarche (ex: Lautrey/Piaget, Linton/Kardiner), soit que leurs théories s'éclairent les unes les autres, soit encore que chacun d'eux couvre de façon spéciale l'une des dimensions du panorama personnel et scolaire de l'enfant, en cause ici.

Plus précisément, cette recherche est surtout reliée à certains aspects des études et théories de Jacques Lautrey, de Jean Piaget, de Ralph Linton et Abram Kardiner, en ce qui a trait davantage au volet << culture >>, de même qu'au trio Jean Piaget, Basil Bernstein, Michael Halliday, en ce qui concerne spécialement le volet << langage >>. C'est dans cet ordre que nous les aborderons, et, nous pourrions dire, doublement, car chaque ensemble théorique donne lieu à un modèle opératoire, et nous traiterons de l'un et de l'autre pour chaque auteur ou groupe d'auteurs. Il faut cependant souligner que, tout comme pour les théories, il y a aussi un phénomène d'unité et de cohérence dans les modèles, de telle sorte que l'on aboutit, en fait, à un ensemble théorique qui supporte un

modèle global. Il faut mentionner aussi que, dans notre étude, qui en est une d'exploration surtout, il ne s'agissait pas tellement de vérifier ces théories et modèles que de les retenir respectivement comme hypothèses et supports de travail.

• La théorie de Lautrey en est une de l'environnement familial. En effet, dans la foulée et au-delà des conclusions des études américaines du Fels Research Institute et de la Berkeley Growth Study - qui se sont depuis nombre d'années consacrées à l'étude des associations entre pratiques éducatives et développement intellectuel -, ses positions sont à l'effet que le milieu familial, autant dans ses composantes fondamentales (habitat, revenu, occupation, scolarité, etc.) que dans son système éducatif (ensemble des règles de comportement, valeurs - et possiblement niveau de langage), détermine et conditionne le processus et le potentiel intellectuels efficients de l'enfant. C'est que, pour lui, suivant ces facteurs, l'action des mécanismes généraux de développement se trouve diversement spécifiée et concrétisée.

Dans son procédé opératoire, il retient donc d'abord ces deux variables: conditions de vie et pratiques éducatives. Ensuite, en s'inspirant de Piaget, il détermine ces dernières de deux façons. Il ne les valorise que prises comme un tout; plus encore il ne s'attache qu'à leur type de structuration au plan de la régularité: modulée, rigide, aléatoire:

> ... cette approche nous conduit à utiliser certains concepts issus de la théorie de Piaget comme << grille de lecture >> du milieu familial. Trois principaux types de << structuration >> de l'environnement familial ont été ainsi caractérisés... (Lautrey, 1980, 19)

> nous conviendrons de parler d'environnement faiblement structuré lorsque celui-ci se rapproche de la situation aléatoire ... ("les régularités disparaissent

> ... il n'existe plus de relations entre les événements ... ceux-ci sont aléatoires"); de structuration rigide lorsque les relations entre événements sont indépendantes entre elles, et de structuration souple lorsque la relation entre deux événements est modulée par d'autres plus périphériques. (Lautrey, 1980, 64)

• La théorie de Piaget à laquelle nous nous sommes rattachés est celle de l'"équilibration majorante". Elle pose que le développement chez l'enfant est en quelque sorte à la remorque d'une "équilibration progressive des conduites" dans un jeu d'adaptation et d'organisation lui-même tributaire d'assimilation et d'accommodation (Legendre-Bergeron, 1980, 10). Cette équilibration constitue pour Piaget "le principal facteur de développement auquel sont subordonnés ... la maturation, l'apprentissage, la transmission sociale, l'influence du milieu" (Legendre-Bergeron, 1980, 75). Il définit lui-même cette équilibration comme "étant la compensation, par réaction du sujet, aux perturbations extérieures" (Piaget, 1972, 34). Le développement cognitif, ou équilibration majorante, se trouve ainsi soumis à l'existence de régularités dans l'environnement (Piaget, 1975, 106), puis à des types de régularité, c'est-à-dire plus ou moins marqué dans la mesure d'abord où ces régularités existent, et dans la mesure ensuite où elles sont source à la fois de perturbations, d'assimilations et d'accommodations, puis de nouvel équilibre:

> ... il est en effet clair qu'en une perspective d'équilibration l'une des sources de progrès dans le développement des connaissances est à chercher dans les déséquilibres comme tels ... mais ... ils n'y parviennent qu'à la condition de donner lieu à des dépassements (Piaget, 1975, 17).

Le modèle opératoire qui se déduit de ces avancés - auquel d'ailleurs Lautrey arrive lui aussi - est double. Il comprend la recherche, d'un côté, dans le milieu ambiant, des régularités

et des potentiels de perturbations-équilibrations; et, d'un autre côté, de ces réalités au plan cognitif, car "le système cognitif constitue le plus perfectionné des moyens de régulation ... une sorte de système de régulation des régulations", sans compter que les régulations cognitives en sont essentiellement de dépassement, elles "ne ramènent pas à l'état d'équilibre antérieur, mais conduisent à des formes d'équilibre améliorées (équilibration majorante) (Lautrey, 1980, 61). Ce modèle propose, en somme, l'identification et l'examen de caractéristiques de l'environnement susceptibles de favoriser le développement cognitif dans un processus complet de perturbation, accommodation et équilibration.

• Kardiner et Linton, pour leur part, avec leurs théories de la personnalité de base et de la personnalité statutaire, complètent en quelque sorte les avancés précédents, de Lautrey et de Piaget. Ils les élargissent, les renforcent et en permettent une application opérationnelle plus significative. En effet, la personnalité de base, telle que définie précédemment (comme un ensemble de traits culturels, intellectuels et sociaux: modes de pensée et d'action ... qu'une collectivité privilégie et s'emploie à reproduire le plus possible dans chacun de ses membres), et tout autant la personnalité statutaire (qui n'est que la réduction et la spécification de la personnalité de base dans une application circonstancielle à un groupe particulier), renvoient aux facteurs fondamentaux qui modèlent les personnes. Elles sont à base de différences culturelles autant aux plans des situations existentielles et des cadres de référence qu'à ceux, corollaires, des rapports au monde et des perceptions (cf. Linton, 1969, 2).* Elles posent que les différences à ces divers plans majeurs amènent précisément un éventail de "manières (1er point) dont sont retenues certaines réponses (2e point) parmi toutes celles que les individus peuvent apporter à un petit nombre de situations constantes (3e point)" (Linton, 1969, 51-52). Si l'on considère en outre que la culture,

* "Avant-propos", in KARDINER, 1969.

pour Kardiner et Linton, se ramène entre autres à "la somme globale des attitudes, des idées et des comportements partagés et transmis par les membres d'une même société, en même temps que les résultats matériels de ces comportements" (Linton, 1969, 47), on en vient à ceci que cette réduction et cette transmission culturelles électives que constituent la personnalité de base et la personnalité statutaire forment le but principal de toute socialisation - aussi bien générale que scolaire, familiale ou autre - et commandent toutes les praxis ou rapports structurants à soi, aux êtres et aux choses.

Dans cette veine, le modèle ici en cause renvoie aux différences culturelles ou mieux aux différentes réductions culturelles qui caractérisent, déterminent et conditionnent les diverses catégories d'une population, et partant, les individus qui les composent. Cela revient à s'orienter vers des types d'intégration à la culture globale, intégration elle-même "fondée sur les expériences communes ... et sur les traits de personnalité que ces expériences devraient normalement faire apparaître" (Linton, 1969, 50). Pour le dire autrement, étant posé que la personnalité de base ou statutaire est d'abord un ensemble de conditionnements issus des institutions sociales dites primaires - comme par exemple la famille - qui par la suite détermineront les réactions envers d'autres institutions sociales dites secondaires - comme la loi, la politique, les techniques de pensée, etc. - tout en étant possiblement réaménagés par ces dernières dans la mesure où la personnalité initiale demeure plus ou moins plastique, l'indication est ici de se concentrer sur ces conditionnements ou ensembles typiques de conditionnements, clés éventuelles des différentes praxis. Si l'on pense en plus que l'école est limitrophe à la fois de la famille et de la société et tient ainsi à la fois de l'institution primaire et de l'institution secondaire, la piste ici présentée paraît tout à fait adéquate.

• Bernstein se situe au centre du groupe des trois autres théoriciens qui ont marqué notre recherche et dont il faut maintenant faire état. Sa théorie du code élaboré et du code restreint se trouve en effet soutenue ici, en amont par celle de l'intellection de Piaget (considérée ici dans sa seule dimension dite "élargissement de l'acquis verbal"), et en aval par celle des fonctions du langage de Halliday (elle aussi exploitée en partie seulement, en ne s'arrêtant qu'aux fonctions personnelle et heuristique).

Ces trois théories, en elles-mêmes ou du moins sous les aspects que nous en retenons, se rapportent toutes directement au langage. Mentionnons en passant que celui-ci fait ici figure de syncrétisme culturel, tout comme tout à l'heure la personnalité de base, et qu'en conséquence, ces deux facettes de la culture se trouvent complémentaires, et même doublement: d'une part en fournissant chacune un éclairage spécifique, d'autre part en formant éventuellement une sommation.

C'est sur les avancés de Bernstein que nous avons insisté, ceux de Piaget et de Halliday en étant plutôt d'appoint. La théorie des codes de Bernstein tourne en effet autour du potentiel langagier qu'il relie très étroitement à la structure sociale; ce potentiel se manifestant surtout dans le langage et affectant largement l'éducabilité. Piaget et Halliday traitent l'un de la préparation de ce potentiel, l'autre de son utilisation.

Se trouvent prisonniers du "code restreint", chez Bernstein, ceux pour qui les possibilités générales ou efficientes de langage ne dépassent pas le renvoi ou la liaison à un certain nombre de données contextuelles dont la connaissance est nécessaire et suffisante pour la compréhension de ce qui est dit ou à communiquer. Le langage, chez eux, s'y trouve limité par ces coordonnées et ne conduit à rien d'autre, surtout pour le récepteur. Le "code élaboré"

au contraire s'affranchit du contextuel et permet une expression et une compréhension beaucoup plus larges, plus riches et plus souples. Chaque discours, au lieu d'être fermé sur lui-même, n'y est qu'un sous-ensemble qui prend place dans un plus grand ensemble d'interrelations sociétales, plus ou moins explicites, mais de toute façon saisies aussi bien par le locuteur que par l'auditeur. Une fois posés ces potentiels ou ces codes et leur enracinement dans le terreau de vie initial, Bernstein va beaucoup plus loin, incidemment en rejoignant encore davantage notre sujet. Il avance en effet que le code élaboré et le code restreint en tant qu'"usages linguistiques, engendrent des orientations cognitives, affectives et sociales globalement différentes" (Courtine et al., 1977, 53). Bien plus, il organise nommément le succès et l'échec scolaires autour de ce qui accompagne ces codes, à savoir le développement cognitif, l'appartenance sociale et le type de langage. Ces trois composantes, pour lui, s'insèrent comme éléments fondamentaux dans le processus de socialisation de l'enfant "au cours duquel celui-ci acquiert une identité culturelle déterminée" (Bernstein, 1975, 229), on pourrait dire telle ou telle personnalité statutaire. Piaget et Halliday se présentent ici à point nommé pour nous permettre de lier les codes de Bernstein qui aux processus cognitifs qui aux fonctions langagières (ou intériorisation de l'interaction orale), processus et fonctions qui paraissent bien tout à fait essentiels pour Bernstein dans une optique de socialisation, surtout scolaire.

Trois éléments principaux ressortent du modèle qu'il applique lui-même: l'expression de la réalité, sa compréhension, et la structuration de la temporalité. Il s'agit d'explorer le discours sur ces points considérés comme sources majeures de rapprochement ou de distance dans le processus de communication.

Tel est l'essentiel des théories et modèles qui ont largement inspiré et orienté notre recherche. Dans un deuxième temps il s'est agi d'en faire l'application.

CHAPITRE II

PROTOCOLE OPÉRATIONNEL

Le protocole opérationnel qui a structuré et circonscrit cette étude est issu des théories et modèles auxquels nous venons de nous arrêter. Il a, en conséquence, surtout consisté à traduire et à insérer ces avancés et ces paradigmes dans des instruments de cueillette appropriés. Cela a été accompagné du choix et de l'étude de la population éventuellement à retenir, et suivi de l'aménagement proprement dit de l'administration des instruments.

A - APPLICATION DES THÉORIES ET MODÈLES

Cette opération a consisté à construire trois questionnaires consacrés surtout à l'aspect culturel, deux exercices se rapportant spécialement au langage, et un formulaire de renseignements situationnels généraux; celui-ci contrairement aux questionnaires et exercices, devant être soumis à la direction de l'école et non aux élèves. C'est dire que les positions de Lautrey et celles qu'ils puisent chez Piaget se retrouveront dans les questionnaires et le formulaire, celles du trio Piaget-Bernstein-Halliday, surtout dans les exercices; les unes et les autres devant, appliquées à une réalité scolaire

donnée, permettre de rejoindre au moins des éléments de la personnalité de base ou de la personnalité statutaire de Kardiner et Linton.

De fait, à l'écoute de Lautrey, le premier questionnaire a été consacré à la famille. Elle y a été considérée sous deux aspects, d'une part, en regard de la régularité des règles et des habitudes qui y ont cours, en renvoyant aux trois types lautreyens: modulée, rigide, aléatoire; d'autre part, et de façon corollaire, quant à la relation aux parents qui y prévaut: autoritaire, d'initiative, de hasard. Pour nous - comme pour Lautrey - il s'est agi, à "partir d'une théorie du développement cognitif de l'enfant" (celle de Piaget), d'essayer de "repérer les variables de l'environnement susceptibles d'avoir un effet sur lui" (Lautrey, 1980, 56). L'une des deux variables qu'il retient, les pratiques éducatives, conduit à cette hypothèse que le type de structuration souple ou modulé de ces dernières, est plus favorable au développement intellectuel que chacun des deux autres, à savoir les types aléatoire et rigide (Lautrey, 1980, 67). Plus explicitement, dans la foulée de Piaget, il pose aussi que, dans la famille, ce qui introduit des régularités et des occasions de perturbation, d'accommodation, d'assimilation et d'équilibration, ce sont, pour une bonne part, les règles et habitudes de comportement, et plus exactement, la forme d'ensemble qu'elles revêtent. D'où, très concrètement, chez lui et chez nous, l'exploitation, dans les instruments de cueillette, d'un certain nombre de thèmes: clarté des pratiques éducatives, tendance à expliquer, restrictivité des règles, caractère des critiques, démocratie, et problématiques du lever, de la toilette, du coucher, des repas, de la télévision, des loisirs, du langage, des devoirs, etc., tirés de la vie familiale courante et propres à faire ressortir la caractéristique des règles et habitudes de comportement. De plus, ce questionnaire s'enrichit d'une application de certains avancés de Bernstein concernant, entre autres, l'entraînement familial à percevoir, le système de signification - explicite ou non - en cours, et

l'envergure du regard (centré ou non sur le concret et l'immédiat) auquel on entraîne. Cette perspective y a sa valeur propre tout en jouant comme moyen par rapport à celle, spécifique, de Lautrey (régularité modulée, etc.). Par ailleurs, ce questionnaire s'attache à la personnalité "familiale" de l'élève.

Le deuxième questionnaire est centré sur la personnalité "scolaire". Il rejoint à la fois Linton, Piaget et Lautrey, en ce qu'il recherche ce qu'est l'enfant à l'école, comment il se situe par rapport aux perturbations-équilibrations: condition sine qua non du développement chez Piaget, et aussi comment il se retrouve, à ce plan et à celui des règles de comportement, à l'école en regard de la famille. Il s'agit en somme de voir vers quelle personnalité de base ou statutaire l'élève s'oriente à l'école, comment il y relève le défi piagétien de la connaissance, et dans quelle conjoncture s'y fait pour lui le lien entre le "style" (lautreyen) familial et le "style" scolaire. À ces fins, les principaux thèmes qui y sont exploités se préoccupent d'un possible dépaysement scolaire par rapport au milieu familial, de la distance seulement physique ou aussi symbolique entre les deux milieux, de leurs lieux et degrés de compatibilité, d'un éventuel vécu parallèle scolaire, et de la conception de l'école à laquelle tout cela peut mener.

Le troisième questionnaire vise à faire s'exprimer l'élève en quelque sorte par rapport à la personnalité de base ou statutaire, ou mieux à quelques éléments de celle-ci, que lui ont donnée ou tendent à lui donner l'école et la famille. Cet objectif est poursuivi par le biais et dans la problématique de Jacques Lautrey; c'est, pour ainsi dire, le questionnaire des valeurs. Pour Lautrey en effet, d'une part, les valeurs sont vraisemblablement un des principaux facteurs de structuration et de cohérence du système éducatif familial, et, d'autre part, ce sont ces mêmes valeurs, privilégiées, transmises et assimilées, qui commandent et conditionnent largement l'ensemble de la personnalité (de base ou statutaire)

et notamment les comportements ou la situation scolaires. C'est dans cette optique que nous avons retenu cette dimension des valeurs, en les entendant comme des désirs qui orientent l'action (Combessie, 1969, 12), et même comme un "principe d'intelligibilité des relations unissant les comportements entre eux" (idem), et plus encore, comme une conception du désirable qui préside à l'aménagement des moyens et des fins qui amorcent et soutiennent l'action (Kluckohn in Lautrey, 1980, 143). En conséquence les questions tournent ici autour des aspirations, des modèles et du vécu. Elles abordent l'école et le savoir comme valeurs, les figures de référence, les facteurs jugés les plus importants dans la constitution de la personnalité, l'accueil de la culture, les transformations attribuées à l'action de l'école, le sort fait à l'autonomie (comme valeur), les comportements dits de rationalité en regard de ceux plutôt << subjectifs >>, et aussi le mode d'être personnel à l'école.

Comme pendant à ces trois questionnaires, le Formulaire, destiné à l'enseignant(e) titulaire et/ou à la direction de l'école, a été conçu comme la principale source de renseignements au sujet de la situation existentielle de l'élève. Cette situation est celle-là même que Lautrey assimile aux conditions de vie et qu'il considère - avec les pratiques éducatives et les valeurs - comme l'un des trois composants majeurs dans le développement intellectuel de l'enfant (Lautrey, 1980, 17). Piaget et Bernstein vont aussi renvoyer à cette situation fondamentale, en regard du capital langagier dont elle le dote. Par ailleurs Lautrey note qu'au fil de nombreuses recherches, les données "situationnelles" classiques comme l'occupation, le revenu, la scolarité, etc. sont apparues redondantes. Ces données, qui composent l'une des parties du formulaire, n'ont donc pas été retenues de manière exhaustive. Une autre partie renseigne sur la composition de la famille et la place que l'enfant y occupe. On en vient ensuite aux résultats académiques, puis à une évaluation personnelle de l'enseignant(e) titulaire concernant l'adaptation "scolaire" et l'adaptation "sociale" de l'élève.

Les deux Exercices, pour leur part, dans la logique de ce qui a été dit précédemment, sont axés sur les potentialités de communication (point central dans la théorie de Bernstein), et, par suite, sur la révélation de celles-ci aux trois plans concomitants, et déjà nommés, de l'expression, de la compréhension et de la temporalité. Cela se concrétise par une mise à l'épreuve des élèves à propos de la saisie de l'ensemble des circonstances d'un fait donné, du traitement des personnages en cause, et de l'exploitation sémantique et sémiologique du texte soumis. Cette exploration s'accompagne de demandes de définition en contexte rejoignant, d'un côté (avec Piaget) les questions de vocabulaire, de syntaxe, etc. ou en gros les pièges et les jeux du langage; et d'un autre côté (avec Halliday) une ébauche d'élaboration et de structuration fonctionnelles dans le discours, c'est-à-dire la manipulation aisée autant des attributs d'un sujet défini que d'un sujet indéfini. Ces deux exercices langagiers se trouvent complétés, dans les questionnaires, par un certain nombre de questions proprement de langage, soit qu'elles concernent la problématique de celui-ci (fréquence des dialogues; temps, modalités et portée de ceux-ci; prépondérance des locuteurs, comparaisons famille-école, etc.), soit qu'elles débordent dans ses connotations (horizons mis en cause, élargissement dans l'explicitation, etc.).

Quant aux liens de ces Exercices, Questionnaires et Formulaire à la personnalité de base ou statutaire, ils sont nombreux, et l'influence des composantes de cette personnalité sur ces instruments rejoint plusieurs dimensions. Configuration de réponses aux mille circonstances ou interrogations ou propositions continuelles de la vie, et résultat des expériences ou des interactions avec l'environnement (Linton, 1969, passim), la personnalité statutaire ou de base s'alimente à des cadres de référence et à des situations, comme le précisent aussi Kardiner et Linton. Ces cadres de référence distillent - si l'on peut s'exprimer ainsi - surtout

des idées, des attitudes et des modes de comportements. Ces situations donnent lieu à des contacts de différentes nature, étendue, qualité, etc., qui eux-mêmes engendrent un faisceau de déductions ou de conclusions qui guident de mille façons la praxis. Nos instruments de cueillette ont continuellement tendu à rejoindre ces dimensions et sous-dimensions de la personnalité de base ou statutaire; par exemple avec Lautrey dont le schéma global de recherche s'accroche principalement et précisément à des représentations du monde, à des expériences, à des conditions de vie et à des perceptions. Concrètement, nos instruments se sont arrêtés à des indicateurs qui explicitent ces dimensions et sous-dimensions, à savoir: les connaissances, les visions des choses, les valeurs, les normes et les règles, le milieu de vie, la relation aux parents, la relation à l'école, la relation au langage, et les perceptions, en quelque sorte conclusives, concernant le temps, les milieux scolaire et familial et le sujet lui-même dans cette triple conjoncture. Ce faisant nous avons aussi visé à couvrir les principaux champs de la personnalité de base ou statutaire (ceux de Almond): les champs cognitif, affectif-évaluatif, et praxistique, autant en ce qui a trait aux cadres de référence (i.e. au << reçu >>) qu'aux situations (i.e. au << vécu >>).

B - POPULATION

Le choix de la population en a été un à la fois théorique et circonstanciel.

Comme, d'une part, cette recherche visait à rejoindre l'enfant le plus près possible du moment où se forme le noeud, pour nous décisif, des composantes subjectives de son univers scolaire, mais

tout de même après qu'il a acquis des possibilités au moins minimales de prise de conscience et d'expression; et que d'autre part, différentes études considèrent les dernières années du cycle primaire comme << névralgiques >> à tout point de vue, c'est le deuxième cycle du primaire qui a été retenu. Par ailleurs il fallait un nombre suffisant d'élèves pour que les résultats, à ce simple point de vue, soient significatifs au plan de l'ensemble de cette population du deuxième cycle et aussi à celui des trois niveaux ou classes qui le composent. Le fait de rencontrer cent élèves de ce cycle paraissait répondre à ces exigences. Il y avait en outre cette intention de rejoindre les trois milieux classiques: rural, semi-rural, et urbain; ce qui impliquait une école dans chaque milieu et vraisemblablement un total d'environ trois cents élèves.

Chemin faisant la Commission scolaire de Bellechasse nous fut indiquée comme, en quelque sorte, commission scolaire pilote, du moins sous certains aspects, pour le Ministère de l'Éducation. En outre, les écoles de cette Commission s'apprêtaient à implanter chez elles le "projet éducatif" préconisé par le Ministère, projet précisément à base de connaissance des différents int rvenants dans l'école. Les milieux rural et semi-rural s'y trouvaient représentés avec possiblement des écoles d'une centaine d'élèves au deuxième cycle du primaire. Entre-temps un certain nombre de difficultés d'ordres divers nous obligeaient à surseoir à l'étude urbaine. Ces circonstances et surtout l'intérêt manifesté pour notre recherche, à tous les paliers, dans cette Commission scolaire de Bellechasse nous amenèrent donc à y "élire domicile". Pour toutes sortes de considérations le choix de la Commission scolaire et le nôtre aussi s'arrêtèrent sur les écoles de Saint-Michel et de Saint-Raphaël pour l'étude proprement dite, l'école de Saint-Gervais prêtant son aimable concours pour l'enquête-pilote ou le "pré-test". Ces deux premières écoles, qui nous assurèrent aussi de leur collaboration, comptaient respectivement soixante-dix et cent dix-sept élèves au

second cycle du primaire; ce qui nous faisait une population totale presque idéale de cent quatre-vingt-sept sujets, quatre-vingt-dix garçons et quatre-vingt-dix-sept filles, répartis dans les quatrième (56 de: 9-10 ans) cinquième (70 de: 10-11 ans) et sixième (61 de: 11-12 ans) années.

C - ADMINISTRATION DES INSTRUMENTS

L'administration des questionnaires et des exercices s'est faite de la façon suivante. Une "période" de classe, soit environ cinquante minutes, était réservée pour chaque questionnaire ou exercice. Deux de ces périodes prenaient ordinairement place dans une même journée. Tel questionnaire ou tel exercice était administré en même temps à toutes les classes concernées d'une école. C'est donc dire que chacun des cent quatre-vingt-sept élèves en cause a été appelé à consacrer à cette recherche cinq "périodes" normales de classe, réparties sur trois jours, eux-mêmes distancés.

En ce qui a trait à l'aspect déontologique de cette opération, il y a lieu de mentionner un certain nombre de dispositions qui s'y rattachent. En premier lieu se placent les autorisations nécessaires dûment accordées par les différentes instances de la Commission scolaire et des écoles concernées, notamment celles des Comités de Parents. Vient ensuite ce fait que chaque participant avait reçu un numéro choisi au hasard, sans rapport avec l'ordre alphabétique, et qui figurait sur chaque questionnaire ou exercice. Mentionnons aussi que le professeur titulaire et l'un des membres de l'équipe de recherche "présidaient", en quelque sorte conjointement, chaque session, et se trouvaient disponibles durant toute la "période" pour donner individuellement aux élèves les explications

qu'ils pouvaient désirer. Enfin, avant chaque session les participants se voyaient rappeler le sens de la recherche et de leur collaboration souhaitée, leur liberté de participer ou encore de ne répondre qu'à certaines questions, la possibilité d'interroger, et aussi l'anonymat et le caractère confidentiel de leurs données.

En procédant ainsi se sont trouvés aussi assurée une nécessaire uniformité à tout point de vue dans l'administration de ces instruments, et pris en compte le respect dû aux enfants en cause.

CHAPITRE III

MODE D'ANALYSE

Tel que mentionné précédemment cette étude en était une surtout d'exploration plutôt que de vérification. Bien sûr elle se devait de s'articuler autour d'un certain ensemble cohérent d'avancés théoriques mais cela avait principalement pour but de rationaliser et de baliser l'exploration. Bien nous en pris car la conjoncture de travail s'est finalement avérée telle qu'il nous a fallu renoncer à la plus grande partie des opérations de corrélations sur lesquelles reposent habituellement la vérification d'hypothèses et de théories.

De fait, à l'intérieur de toutes ces limitations, soit planifiées soit circonstancielles, l'analyse se déroule ici en trois temps ou en trois présentations: celle de ce que sont les élèves en cause, ou de ce que nous pourrions appeler leur personnalité de base actualisée; celle de leur performance scolaire (au sens large); et celle de profils d'élèves en regard de cette personnalité de base et de cette performance.

La première de ces trois présentations renvoie, parmi ce que nous avons exposé plus haut, à la situation existentielle, au système éducatif (régularité des règles et habitudes, relation aux parents, valeurs), à l'utilisation ou appropriation des fonctions

langagières, et à l'élargissement de l'acquis verbal. Les éléments constitutifs de ce premier tableau sont, dans le cadre de la problématique exposée, tirés du formulaire (1ère partie), des premier et troisième questionnaires, de la première partie de l'exercice numéro un, et de l'exercice numéro deux. Par ailleurs, par suite de la constitution même de la population rejointe, cette présentation est triple et concerne d'abord tous les participants pris globalement, puis ensuite répartis au plan des écoles, et à celui des classes ou des niveaux*.

La seconde présentation, celle de la performance scolaire générale se rapporte à la réaction à l'école, aux résultats scolaires, au jugement porté par l'enseignant quant à l'adaptation scolaire et sociale, et à la performance en communication. Les sources se trouvent ici le deuxième questionnaire, le formulaire (2e et 3e parties), et la deuxième partie de l'exercice numéro un. Les données y sont également reprises aux trois paliers: global, d'écoles, et de niveaux ou classes*.

La troisième présentation a son originalité puisqu'elle tend à dessiner des << profils >> d'élèves et à mettre ces profils en regard d'un certain nombre des éléments de manière d'être (ou d'actualisation) et de performance présentés dans les deux autres << tableaux >>.

Ces profils ont été constitués à partir de ce que l'on pourrait appeler le noyau lautreyen, c'est-à-dire à base de la régularité (modulée - rigide - aléatoire) de l'ensemble des règles et habitudes de comportements dans la famille, en donnant conséquemment trois profils ou genres de profils. Ces derniers sont mis en relation avec un certain nombre de données concernant la famille, l'école, le langage et l'élève lui-même, en mettant à profit, tour à tour, les

---

* Répartition par écoles et niveaux dans le volet <<langage>> seulement.

différentes parties des exercices, du formulaire et des questionnaires qui renseignent sur la vision de ces réalités ou sur les "réactions" idéelles ou praxistiques auxquelles elles donnent lieu.

CONCLUSION

Nous sommes partis d'un certain problème de la réalité, celui de l'école, ou mieux d'une petite partie de celui-ci, pour passer à des théories et modèles. Puis, de ceux-ci nous avons été vers un protocole qui voulait rendre ces théories et modèles opérationnels, avec des instruments, une population, et la jonction des deux. Ensuite nous en sommes arrivés à un compte rendu qui nous ramène sur le terrain. Voilà comment, d'une certaine manière, s'est trouvé complété ici le Cycle - ou horloge de la connaissance - de Bénézé (1967, ch. I.). Nous nous proposons d'en refaire incessamment le parcours avec la mise en forme de la deuxième partie de cette recherche, qui donnait la parole aux enseignants et aux parents: à l'école et à la famille.

CONCLUSION GÉNÉRALE

CONCLUSION GÉNÉRALE

Pour plusieurs raisons nous hésitons à parler ici de conclusion générale et même à en présenter une. D'abord il faut bien dire qu'au point de départ nous n'avions pas la prétention de répondre de façon exhaustive ni même de pouvoir répondre beaucoup à l'immense question qui fait le titre de cette recherche. Nous visions tout au plus à la poser et à fournir quelques éléments de réponse, susceptibles de former éventuellement un ensemble potable avec un grand nombre d'autres. C'était, il nous semble, une ambition mince mais valable. Elle se trouve toutefois encore réduite du fait que - comme cela a été souligné précédemment - les circonstances ne nous ont pratiquement pas permis de dépasser un premier niveau de présentation des données recueillies, et du fait aussi que cette présentation elle-même doit se faire en deux temps, les deux versants de cette recherche: les questionnaires auprès des enfants et les entrevues auprès des parents et enseignants devant - au mieux - faire l'objet de deux rapports séparés ou de deux tomes, alors qu'ils ont été conçus et apparaissent de plus en plus comme complémentaires. Par ailleurs, les deux pièces maîtresses du présent tome: le volet <<culture>> et le volet <<langage>> ont déjà l'une et l'autre fait l'objet d'une conclusion particulière assortie de différentes données quantitatives extraites des présentations détaillés antérieures; il n'est donc pas question de revenir là-dessus.

Malgré tout cela, en plus de ce qui a été présenté jusqu'ici, il n'est peut-être pas oiseux - et pour bien dire ce nous est un

besoin - de reconsidérer le but fixé au départ, de même que le contexte global dans lequel voulaient se situer les deux volets <<culture>> et <<langage>>, et de s'arrêter aussi à quelques aspects de la réponse apportée à la question initiale, tout comme à quelques-unes des nouvelles interrogations <<d'école>> qui surgissent en conséquence. C'est donc à ces quatre points que nous allons nous attarder un peu.

• Le lien général entre contexte social personnel et réussite scolaire est connu et admis depuis longtemps, comme le rappelait, par exemple, l'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation (IREDU) lors de ses journées d'étude d'octobre 1979. Ce qui par contre fait toujours objet de recherche et de discussion, ce sont, comme s'en exprime Michel Brossard ("Recherches..." 1979 - tout comme Daniel Bertaux et bien d'autres), les "médiations" que ces déterminations sociales ou existentielles empruntent pour venir s'inscrire dans l'histoire scolaire des enfants. C'est dans ce champ d'exploration que nous voulions nous situer.

Notre intention était, pour l'ensemble de cette recherche, de jeter un peu de lumière sur la problématique scolaire particulière de chacun des trois groupes actuellement en présence à l'école: les étudiants, les enseignants et les parents. En plus nous voulions susciter chez eux des interrogations et une inquiétude déterminées, qui puissent être une amorce d'orientation dans la construction de leur <<projet éducatif>> commun, de leur même aventure <<d'école>>. Ce dialogue, cette concertation, cette construction ne peuvent, il nous semble, se passer, pour être satisfaisants et efficaces, d'une perception réciproque la plus exacte possible, pas plus que d'un horizon commun. Ce dernier, en tant que finalité issue d'une même vision des choses, devrait commander par la suite et les objectifs et les moyens de les

atteindre, tout en suscitant les efforts et les justifications cohérentes nécessaires; en somme tout l'ensemble <<biologique>> social classique. Nous voulions aussi nous insérer dans la problématique de Cardinet ("L'élargissement de l'évaluation" - 1979) suivant laquelle, d'une part, "les élèves devraient participer dès le début à l'établissement du catalogue des problèmes" (p. 21), et, d'autre part, il serait temps "de revenir au vécu, de retrouver l'intégrité du réel..." (p. 32). C'est dans cette perspective que nous nous sommes employés, dans ce premier tome ou premier rapport, à présenter, plus ou moins explicitement (suivant les volets), différentes parties ou facettes de ce qui peut constituer en quelque sorte une <<photographie>> collective des élèves en cause, au plan de leur insertion socio-culturelle et notamment langagière, à l'école.

• Dans le volet <<Culture>> nous posions comme toile de fond, avec M. De Tollenaere (déjà cité), que l'école, que l'aventure scolaire est une <<route>> à parcourir, avec un <<horizon>> au bout:

> Ce que j'entrevois ainsi à la fin d'une route à parcourir, me permet de former l'idée d'une action possible, le projet des actions.
>
> La fin est le sens du projet ou de la possibilité.
>
> L'impossibilité de voir plus loin devient la ligne de l'horizon... (pp. 20 et 24; nous soulignons.)

Nous voulions donc voir un peu dans quelles conditions l'enfant commençait et poursuivait cette route, avec quel équipage, quelle aisance, quelle destination. Par ailleurs - mais c'est à peu près la même perspective formulée autrement - se trouvait posé aussi, avec Louis Not ("Structurations et interstructurations",) que dans ce cheminement scolaire, l'élève construit. Il construit au plan intellectuel et au plan affectif avec une sorte de conditionnement réciproque entre les deux:

> "...l'élève structure intellectuellement certes les objectifs à mesure qu'il les intègre, mais il structure aussi, affectivement, les contenus et les objectifs qu'on lui propose// d'où une genèse de valeurs, et une possible valorisation de la genèse des notions par les satisfactions qu'assurent la conquête et le succès"

Aussi avions-nous en vue également d'explorer l'étendue et la qualité de cette <<intégration>>, les valeurs qui la sous-tendent, et les satisfactions qui l'accompagnent; toutes choses sur lesquelles les jeunes ont été appelés à s'exprimer.

Dans le volet <<Langage>>, par ailleurs, a été mise de l'avant l'idée que l'écriture est à l'origine de la distance entre le milieu familial et le milieu scolaire, et que partant il est possible de cerner les difficultés que rencontrent les élèves sur le plan de l'apprentissage de la langue maternelle par le biais de l'exploration des problèmes que leur pose la communication à distance. En tant que telle la perspective ainsi retenue est fondée sur une tentative de lire la dyade de Bernstein (code restreint/ code élaboré) à la lumière des travaux de Piaget (élargissement de l'acquis verbal comme condition du passage de la pensée "symbolique" à la pensée "hypothético-déductive") et de ceux de Halliday (fonctions personnelle et heuristique). Fondamentalement, cette façon de faire se voulait un refus de donner dans la polémique suscitée autour du nouveau programme (et du moins nouveau qu'était le programme-cadre), autour de la question de la plus ou moins grande nécessité de lier connaissances (grammaticales ou orthographiques) et pratiques langagières: elle tendait plutôt à mettre en place l'idée que les dites "fautes" deviennent des difficultés vraiment mineures (à lire dans les deux sens!) quand les élèves comprennent le sens de ce qu'ils font, c'est-à-dire quand ils arrivent à se servir de la langue écrite de façon personnelle et pour des fins qui leur conviennent, car alors ils peuvent devenir très rapidement

conscients - parce qu'ils sont alors langagièrement impliqués, et parce que la conscience ne va pas sans un support subjectif double - des contraintes inhérentes aux instruments dont ils ont besoin.

En ce sens, l'ensemble des questions qui leur ont été posées dans les deux exercices visaient essentiellement à étayer les données recueillies par le biais de deux demandes de raconter par écrit (les histoires qui en ont résulté, on l'a déjà dit, feront l'objet, au cours de la prochaine année, d'une analyse en profondeur et d'un rapport approprié).

Les deux volets <<culture>> et <<langage>> se plaçaient l'un et l'autre à commune et bonne enseigne, à celle de Montaigne qui précisément, dans son Essai sur l'éducation, "veut que nous aidions les jeunes à juger par eux-mêmes" (P. Baillargeon, déjà cité, p. 172), et aussi qu'à l'écolier on "ne demande pas seulement compte des mots de la leçon, mais du sens et de la substance" (Essais, I, XXVI). Dans le volet <<langage>> on a voulu suivre cette exhortation à la lettre; dans le volet <<culture>> la <<leçon>> est devenue la démarche scolaire elle-même, et c'est le <<sens>> et la <<substance>> que l'élève y trouve que l'on a essayé de rejoindre.

La jointure entre ces deux volets peut aussi s'exprimer avec la <<théorie>> de Bernstein, mentionnée à plusieurs reprises plus haut, et dont finalement le <<langage>> et la <<culture>> se sont presque également inspirés. Il s'agissait en somme, en ne trahissant pas Bernstein (chez qui à toutes fins pratiques selon nous chevauchent constamment les problèmes de langage et de socialité), de voir, même à l'intérieur du versant de la recherche qui ne concernait que les enfants, si ceux-ci, si la famille, si l'école accédaient, et dans quelle mesure et dans quelle harmonie,

au <<code élaboré>> autant langagier que culturel. Une rencontre similaire s'opérait d'ailleurs sur le <<terrain>> de Piaget. Ses conclusions en effet ne manquent pas de recouvrir, quoique à des degrés divers, et le domaine de la connaissance et ceux du langage et de la socialité, et, par suite, de se prêter à une utilisation comme postulats ou comme balises, dans des recherches touchant à ces trois domaines. C'est pourquoi on l'a vu cité dans les deux volets, nommément dans une perspective de <<développement>> où les variables, quoique de nature différente, paraissent bien devoir toujours obéir aux mêmes lois pour donner le fruit espéré.

• Quant au commencement de réponse apporté à la grande question-titre, il se trouve surtout réparti tout au long de ce rapport, mais il n'est peut-être pas hors de propos de s'arrêter à une certaine image d'ensemble que peuvent former ces éléments épars, celle-là même que nous retenons surtout.

Comme un écho de Piaget et une application concrète de sa théorie du développement, l'un des nôtres (Pierre Baillargeon, Essais, p. 142), très préoccupé par l'éducation, cite en exemple des nécessaires processus à suivre en ce domaine, ce fait, concernant un professeur qui lui a imprimé un virage fructueux, que "là où les autres n'avaient rien obtenu de moi en demandant le moins, lui obtint tout en exigeant le plus". Comme quoi ce n'est pas l'effort en soi qui fait peur aux élèves; mais plutôt se pose la nécessité de penser que ces derniers se retrouvent souvent devant l'obligation de <<mordre>> à la conviction d'un enseignant (que tous n'ont pas nécessairement la chance de rencontrer au bon moment).

Cela nous renvoie au triple problème qu'à notre avis l'école peut et même pour une bonne part doit poser pour l'enfant.

C'en est un d'abord d'exigences intellectuelles ou de contraintes liées à la connaissance, laquelle ne se laisse atteindre qu'au prix de longs et patients cheminements. C'en est un aussi de différence de base, entre l'école et la famille. Si l'une et l'autre avaient exactement les mêmes disponibilités et tendaient exactement aux mêmes réalisations, elles ne seraient pas complémentaires, elles ne seraient pas différentes. Ces deux premiers aspects paraissent tenir à la personnalité même de l'école et à son rôle spécifique; le troisième est plus délicat. Il se présente comme une distance culturelle, soit <<normale>> soit <<excessive>> entre l'école et la famille.

Par rapport à cela, les données recueillies auprès de nos élèves, autant dans le volet <<langage>> que dans le volet <<culture>>, et présentées ici, fournissent le panorama suivant. L'école paraît bien représenter un problème <<général>> constant pour une minorité, tout de même assez importante puisqu'elle rejoint de 25% à 35% de ces jeunes. Dans le contexte <<actuel>> de l'école, cette réalité semble plutôt fatidique. Pour les autres, pour la majorité, soit de 65% à 75%, l'école, sous un aspect ou l'autre, présente un problème que nous qualifierions de <<traitable>>. Il est même moindre finalement que celui auquel (suivant nos hypothèses) <<devrait>> donner lieu l'école traditionnelle idéale, pour représenter une perturbation ou un défi (piagétien) suffisants. C'est déjà et assez dire, qu'au plan de la nécessaire distance culturelle évoquée plus haut, on se retrouve même en dessous de cet objectif, et en conséquence cette distance ne présente ici rien d'excessif ... peut-être suite à une impossibilité de la créer?

• Dans ce contexte de questionnement, l'école doit prendre garde de ne plus assez se présenter comme une émule de notre professeur de tout à l'heure qui "exigeait le plus". Au plan langagier, dans

la veine des habiletés qui s'annonce - stratégiquement à bon droit sans doute -, peut-être faut-il prendre garde de se contenter du <<minimum>>, c'est-à-dire de pratiques non assimilées ou encore de pratiques qui pourraient laisser croire que la correction n'est pas nécessaire, à terme. Au plan culturel, on peut se demander si le rapprochement avec la famille ou le milieu ambiant ne risque pas d'être trop grand. Si c'était bien le cas, il n'y aurait alors pas lieu de s'en réjouir, car le relatif bien-être ou <<bonheur>> actuel conséquent de l'élève serait un leurre à long terme. Mais se pourrait-il qu'un tel état de fait se trouve de quelque manière imposé par telle ou telle conjoncture, et vécu à regret? En fait de problème, est-il possible que l'école, en ne l'étant pas (assez), le soit en définitive davantage (à longue échéance) que si elle l'était vraiment (dans l'immédiat)? Voilà quelques-unes des interrogations, possiblement salutaires, qui surgissent ici.

Il est certain que l'examen des entrevues menées auprès d'enseignants et de parents impliqués dans la même réalité scolaire va donner un éclairage supplémentaire et appréciable au tableau (si jamais le compte rendu en est possible). On devrait trouver là plusieurs éléments de réponse à ce genre de questions. Il y a aussi ce fait que peut-être, pour l'École comme pour l'Église (cf. R. Lebel, "Le nouveau rapport Dumont"), "à compiler seulement des indices objectifs aisément identifiables, on aboutirait à un tableau désolant", et qu'il ne faut, ni pour l'une ni pour l'autre, oublier "l'histoire souterraine" des institutions, c'est-à-dire les mouvements prometteurs, de renouveau et d'engagement, d'ailleurs déjà visiblement en action dans le milieu en cause. Aussi est-ce en pensant à ces ferments notamment, que nous dirions aux lecteurs et lectrices qui pourraient être déçus de n'avoir pas découvert dans ce rapport le trésor espéré: consolez-vous en pensant que, un peu comme les enfants du laboureur de la fable, il

est bien possible (nous voudrions écrire probable) que les efforts que vous y avez mis ou qu'il vous demande, en produisent un, bien plus grand. Cela d'ailleurs sera presque une obligation vitale dans le nouveau contexte où le Ministère de l'Éducation (cf. Livre blanc de juin '82) s'apprête à situer l'école en la <<rendant>> aux enseignants, aux parents et aux élèves dans une autonomie et une responsabilité peut-être pas utopiques mais certainement inédites. C'est que ces <<nouveaux>> responsables à part entière auront, pour reprendre les termes d'André Malraux définissant la culture et pour bien dire aussi l'éducation, à choisir, et de manière efficiente: quelle métamorphose, quel héritage, quel ensemble de réponses aux questions du destin ils veulent maintenant pour les jeunes d'ici.

Hors-texte

L'école pour moi c'est:

63,1%

25,1%

8,6%

?

3,2%

(187 = 100%)

LISTE DES TABLEAUX

LISTE DES TABLEAUX

Première partie (<<Culture>>)

Chapitre 1:

1	Le retour de l'école.	18
2	Fréquence des activités après l'école	20
3	Régularité du programme d'activités après l'école .	22
4	Décision sur le choix des activités après l'école .	24
5	Fréquence et moment d'écoute de la télévision . . .	26
6	Prise de décision pour l'écoute de la télévision. .	28
7	Désaccord au sujet d'une émission de télévision . .	30
8	Raisons du désaccord des parents au sujet d'une émission de télévision.	32
9	Moment et intensité du dialogue	34
10	Principal interlocuteur dans les dialogues.	36
11	Echanges à table.	38
12	Importance des interventions à table.	40
13	Satisfaction face aux coutumes et habitudes familiales	42
14	Liberté quant au coucher.	44
15	Vêtements d'école	46
16	Décision quant aux vêtements.	48
17	Du travail scolaire à la maison	50
18	L'enfant et sa famille.	52
19	Prises de décision dans la famille.	54
20	Echange avec le père et la mère	56
21	Vision de l'enfant par les parents.	58
22	L'école comme valeur.	60

23	Activités intellectuelles	62
24	Discipline dans la famille: le lever, le déjeuner et le départ pour l'école	64
25	Discipline dans la famille: à table.	66
26	Discipline dans la famille: les vacances	68
27	Style de dialogue dans la famille	70
28	L'apparent et le caché par le biais de la télévision.	72
29	Système de signification: plan parental.	74
30	Système de signification: plan personnel	76
31	Relation à la famille élargie	78
32	Relation cognitive aux objets	80
33	Apport cognitif des vacances et des loisirs	81

Chapitre 2:

1	Impression générale de l'école.	84
2	Difficultés d'intégration à l'école	86
3	Facilités d'intégration à l'école	88
4	Sentiment d'éloignement école-maison.	90
5	Perception émotive de l'école par l'enfant.	92
6	Changements dus à l'école	94
7	Famille-école: les habitudes et les acquis	96
8	Similitude père, mère, professeur	98
9	Vision générale de l'univers de l'enfant.	100
10	Comportements et sentiments de l'enfant à l'école et dans la famille.	102
11	Milieu de bien-être et de vie réelle pour l'enfant.	104
12	Choix de l'aide pour le travail scolaire.	105
13	Goût de l'école	106
14	Impressions devant les explications du professeur .	108
15	Changements apportés par l'école.	110

16	Représentation visuelle de l'école.	111
17	Sujets de facilité et de difficulté à l'école . . .	112
18	Intérêts aux plans académique et personnel.	114
19	Intérêts dans l'immédiat et pour l'avenir	116
20	Le temps, à l'école et à la maison.	118
21	L'école, l'enfant et son rythme	120
22	Projection des sentiments de l'enfant face à l'école.	122
23	Influence de l'école.	124
24	Adaptation de l'enfant à l'école, de l'école à l'enfant.	126

Chapitre 3:

1	Pourquoi l'école.	128
2	Matières scolaires préférées.	130
3	Motivation quotidienne au travail scolaire.	132
4	Valeur <<abstraite>> de l'école	134
5	L'action de l'école	136
6	Perspective scolaire.	138
7	Éléments de satisfaction pour l'enfant.	140
8	Importance des connaissances scolaires (no 1) . . .	142
9	Importance des connaissances scolaires (no 2) . . .	143
10	Où se situe l'importance de connaître	144
11	La symbolique de l'école.	146
12	Les goûts et le savoir avant l'école.	148
13	La <<place>> de la connaissance	150
14	Les loisirs préférés.	152
15	Les priorités de l'enfant pour la réalisation de son idéal	154
16	Qualités privilégiées par l'enfant.	156
17	Options privilégiées.	158

18	Le quotidien à l'école et à la maison	160
19	Réaction en situation d'erreur.	162
20	Réactions au <<statut>> d'enfant.	164
21	Incitations à regarder la télévision.	166
22	Quelques modes d'organisation de l'enfant	168
23	Éléments relatifs à la réussite	170
24	Travail scolaire: individuel ou collectif.	172
25	Réactions face à l'échec.	173

Chapitre 4:

1	Population par école et par classe.	174
2	Âge des étudiants(es)	176
3	Occupation des parents.	178
4	Scolarité des parents	180
5	Les familles de ces enfants	182
6	Classe de revenus	184
7	Résultats scolaires	186
8	Adaptation à l'école.	187

Deuxième partie (<<langage>>)

Chapitre 1:

1	Les réponses à la première question (Vocabulaire) .	214
1a	Répartition brute des justifications selon les réponses.	215

2	Les réponses réussies à la deuxième question (Signification)	217
2a	Le nombre de bonnes réponses à la question 2.	219
2b	Le nombre de bonnes réponses à la question 2, en excluant la 2e phrase	219
3	Les réponses réussies à la troisième question (Signification)	220
3a	Le nombre de bonnes réponses à la question 3.	221
3b	Le nombre de bonnes réponses à la question 3, en excluant la 4e phrase	221
4	Les réponses réussies à la quatrième question (Signification)	222
4a	Le nombre de bonnes réponses à la question 4.	223
4b	Le nombre de bonnes réponses à la question 4, en excluant la 4e phrase	223
5	Les réponses réussies à la cinquième question (Signification)	225
5a	Le nombre de bonnes réponses à la question 5.	226
6	Les réponses réussies à la sixième question (Syntaxe)	227
6a	Le nombre de bonnes réponses à la question 6.	228
6b	Les bonnes réponses aux deuxième et quatrième phrases de la question 6.	228
7	Les réponses réussies à la septième question (Voc.)	230
8	Les réponses à la demande numérotée "8" (Bande dessinée).	232
8a	Distribution cumulative de trois mentions	237
8b	Façon de rendre deux difficultés.	237
9	Réponses réussies aux cinq premières questions de l'exercice 2 (Fonctions personnelle et heuristique)	240
10	Réponses à la demande numérotée "6" (Histoire drôle)	243

Chapitre 2:

A	Le regroupement des données concernant l'élargissement de l'acquis verbal	250

B Le regroupement des données concernant la façon de rendre la bande dessinée. 252

C Le regroupement des résultats de la première partie de l'exercice 2 253

D Le regroupement des données concernant l'histoire libre 253

E La bande dessinée, l'histoire libre 255

F Malentendu / L'élargissement de l'acquis verbal . . 256

G Histoire / L'élargissement de l'acquis verbal . . . 256

H Malentendu / Fonctions personnelle et heuristique . 257

I Histoire / Fonctions personnelle et heuristique . . 257

J L'élargissement de l'acquis verbal, par groupes d'âge 260

K Le malentendu, par groupes d'âge. 262

L Fonctions personnelle et heuristique, par niveau. . 263

M Histoire drôle, par niveau. 263

Chapitre 3:

I Le malentendu, par niveau et par école. 266

II L'histoire, par niveau et par école 268

III Élargissement de l'acquis verbal, par niveau et par école:
première partie 270
deuxième partie 271

IV Fonctions personnelle et heuristique, par niveau et par école 272

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

BIBLIOGRAPHIE

BAILLARGEON, Pierre, Le choix - Essais, Montréal, HMH, 1969, 175 p.

BEILLEROT, Jacky, Idéologie du savoir, Paris, Casterman, 1979, 189 p.

BERNARD, Régis, Ecole, culture et langue française, Paris, (Tema), 1972, 311 p.

BERNSTEIN, Basil, Classe et pédagogies: visibles et invisibles, Paris, O.C.D.E., 1975, 40 p.

---------- Langage et classes sociales, Paris, Minuit, 1978, 352 p.

BLOOME, David, Reading and writing in a classroom: a sociolinguistic ethnography, Cleveland (Ohio), Cleveland State University, Miméo, (s.a.d.), 8 p.

BERTAUX, Daniel, De l'idéal de l'égalité des chances scolaires, Conférence à l'Université Laval, Québec, 15 octobre 1981, (inédit).

BOURDIEU, Pierre, "Epreuve scolaire et consécration sociale", Actes de la recherche en sciences sociales, 1981, no 9, pp. 3-70.

CAOUETTE, Charles-E., "La famille et l'éducation; valeurs, attitudes, comportements", Apprentissage et Socialisation, 1980, vol. 3, no 1, pp. 4-16.

CARDINET, Jean, "L'élargissement de l'évaluation", Education et Recherche, 1979, vol. 1, no 1, pp. 15-34.

CASPARD, P., et al., La presse d'éducation et d'enseignement, Paris, C.N.R.S., 1980.

CLERMONT, Michèle, Influence de la classe sociale des parents et de l'attitude de la mère, Montréal, Université de Montréal, 1971, 155 p. (Thèse).

COURTINE, J.J., et ROBERT-GADET, F., "Classes sociales et égalité des chances linguistiques", Les Sciences de l'Education, 1977, nos 1-2, pp. 52-63.

DUFRENNE, Mikel, La personnalité de base - Un concept sociologique, Paris, P.U.F., 1966, 350 p.

DUMONT, Fernand, "Scolarisation et socialisation: Pour un modèle d'analyse en sociologie de l'éducation", Contributions à l'Etude des Sciences de l'Homme, 1962, no 5, pp. 7-27.

DURKHEIM, Emile, Education et sociologie, Paris, P.U.F., 1973, 130 p.

EISENSTADT, S.N., "L'éducation, la science, la technologie et les crises culturelles", Sociologie et Sociétés, 1973, vol. 5, no 1, pp. 9-26.

EMMANUEL, Pierre, Le monde est intérieur, Paris, Seuil, 1967, 318 p.

ERNY, Pierre, Ethnologie de l'éducation, Paris, P.U.F., 1981, 205 p.

ESPÉRET, Eric, Langage et origine sociale des élèves, Berne, Peter Lang, 1979.

FRANÇOIS, Frédéric, et al., Linguistique, Paris, P.U.F., 1980, 560 p.

FURET, François, et OZOUF, Jacques, Lire et écrire, Paris, Minuit, 1977, 395 p.

FURTH, Hans G., La conception de la société chez l'enfant, (The world of grown-ups), Traduit, résumé et adapté par Marcelle Desrochers, Québec, INRS-Education, D-149, 1982, 45 p.

GELB, I.J., Pour une théorie de l'écriture, Paris, Flammarion, 1973, 303 p.

GRANT, Gérald, "The Character of Education and the Education of Character", Daedalus, 1981, vol. 110, no 3, pp. 135-149.

HALLIDAY, Michael, Explorations in the Functions of the Language, Londres, Edward Arnold, 1973, 143 p.

HANNOUN, Hubert, L'éducation naturelle, Paris, P.U.F., 1979, 255 p.

---------- Les conflits de l'éducation, Paris, ESP., 1975. 215 p.

INSTITUT VANIER DE LA FAMILLE, L'apprentissage du savoir et la famille, Ottawa, I.V.F., 1976, 26 p.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane, et GROSPIRON, M.-F., Types de pédagogie et écarts de réussite selon l'origine sociale, Dijon, Université de Dijon, 1979, 38 p.

KAGAN, Jerome, "The moral function of the school", Daedalus, 1981, vol. 110, no 3, pp. 151-165.

KARDINER, Abram, L'individu dans sa société, Paris, Gallimard, 1969, 531 p.

LABOV, William, Sociolinguistique, Paris, Minuit, 1976, 459 p.

LAURIN, Camille, L'éducation en 1982-1983, (Discours du 4 mai 1982), Québec, M.E.Q., 1982, 16 p.

LAUTREY, Jacques, Classe sociale, milieu familial, intelligence, Paris, P.U.F., 1980, 285 p.

LEGENDRE*
LEBEL, Robert, "Le nouveau rapport Dumont", Le Devoir, Montréal, 19 juin 1982.

LÉPINE, Ginette, La problématique de l'inadaptation scolaire dans quatre modèles pédagogiques, Montréal, Université de Montréal, 1977, 386 p. (Thèse).

LINTON, Ralph, Le fondement culturel de la personnalité, Paris, Dunod, 1968, XLV + 140 p.

MARC, Pierre, "Les apports de la sociologie" in M.P., Les psychologues dans l'institution scolaire, Paris, Ed. du Centurion, 1977, 227 p., (pp. 193-228).

---------- Quelques caractéristiques psycho-sociales des élèves des classes de transition, Grenoble, I.N.R.D.P., 1974, 30 p.

MARITAIN, Jacques, Pour une philosophie de l'éducation, Paris, Fayard, 1969, 198 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Evaluation institutionnelle, (Questionnaire sur le fonctionnement de l'école primaire), Québec, M.E.Q., 1979-80, 69 p.

MORIN, Michel, et BERTRAND, Claude, "Manifeste pour une culture plurielle", Montréal, Le Devoir, 7 et 8 octobre 1980.

MORNELL, Eugene S., "Social science and social policy: epistemology and values in contemporary research", School Review, 1979, vol. 87, no 3, pp. 295-313.

NOT, Louis, "Structurations et interstructurations en pédagogie de la connaissance", Psychologie et Education, 1978, no 3, pp. 155-163.

OSTROWETSKY, Sylvia, "Langage et fait social", Langage et Société, 1977, no 1, pp. 3-31.

OUELLET, Roland, "L'école dans la communauté et la société", Prospectives, 1980, vol. 16, no 4, pp. 153-159.

PIAGET, Jean, La psychologie de l'intelligence, Paris, Armand Colin, 1967, 192 p.

---------- L'équilibration des structures cognitives, Paris, P.U.F., 1975.

----------**

RIEGEL, Klaus F., "The dialectics of human development", American Psychologist, octobre 1976, pp. 689-700.

ROKEACH, Milton, Beliefs, attitudes and values - A theory of organization and change, San Francisco, Jossey-Bass, 1970, 214 p.

RONDAL, J.-A., Langage et éducation, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1978, 275 p.

---------- et al., Classe sociale, langage et instruction: la compréhension du langage de l'enseignant par l'enfant, Aix-en-Provence, A.I.P.E.L.F., 1979, 14 p.

RUIMY-VAN DROME, Huguette, Les déterminants de la réussite et de l'échec scolaires au niveau de la 6e année, Montréal, Université de Montréal, 1972, (Thèse).

RUTTER, Michael, et al., Fifteen Thousand Hours: Secondary schools and their effects on children, Cambridge, Harvard University Press, 1979.

SINCLAIR-de SWART, Hermine, Acquisition du langage et développement de la pensée, Paris, Dunod, 1967, 169 p.

TOLLENAERE (De), M., Le corps et le monde, Paris-Bruges/Montréal, Desclée de Brouwer/Bellarmin, 1967, 245 p.

VAN DER GUCHT, Cl.-M., "La <<relégation>> culturelle et linguistique des élèves issus des classes dominées dans l'institution scolaire", Recherches sociologiques, 1980, vol. 11, no 2, pp. 179-194.

* LEGENDRE-BERGERON, Marie-Françoise, Lexique de la psychologie du développement de Jean Piaget, Chicoutimi (Québec), Ed. Gaetan Morin, 1980.

** PIAGET, Jean, Problème de psychologie génétique, Paris, Gonthier/Denoël, 1972.

© INRS-INRS-Éducation, 1982

Université du Québec
Institut national de la recherche scientifique

2700, rue Einstein
Case postale 7500, Ste-Foy, Québec.
Téléphone: (418) 657-2060

INRS
ÉDUCATION

Institut national de la
recherche scientifique

E D U Q 8370188 B

EPE

PROFILS D'ÉLÈVES

Gaston Turcotte

R-155

Annexe à R-154

L'école, un problème pour l'enfant?

INRS-Éducation
2383, chemin Ste-Foy
Sainte-Foy, Québec
G1V 1T1

Novembre 1982

Je remercie toutes les personnes qui ont
contribué à la réalisation de ce texte.

G.T.

© INRS - INRS-Éducation, 1982

D

Type: Recherche No:

Auteur: Tousignant (Gaston), Roy-Fiset (Monique), Tousignant (Claire)

Titre: L'E.P.E. à l'école : un problème pour l'enfant ? Travail supplémentaire R-154, R-154 (supplément)

Monographie: X Recueil: Périodiques:

Date de publication: 1982 Volume: 2V No. de pages:

Organisme: INRS-Éducation

Programme:

Analyse: Départ: 82/05/22 Retour: Priorité: 1

Microfiche disponible : Oui ☐ Non ☑ Autorisé: Oui ☑ Non ☐

Double: bleu

Notes: Un travail sur deux supplément.
Ce dernier contient aussi une annexe à l'E.P.E. particulièrement le R-155 (annexe à R-154)

PROFILS D'ÉLÈVES

Tout développement ... est le développement de quelqu'un quelque part.

Denis LÉON

AVANT-PROPOS

Nous aimerions rappeler ici que cette Annexe était initialement prévue comme l'une des parties intégrantes du premier rapport de la recherche: "L'école, un problème pour l'enfant?". Différentes circonstances nous ont contraints à la présenter séparément. C'est donc dire qu'il faut situer ces "Profils" dans le contexte général du rapport réalisé et les relier notamment à l'introduction générale et à l'exposé de méthodologie qui y ont été présentés, à défaut de quoi ils perdraient probablement un peu de leur sens. Aussi, quoique l'Introduction qui suit tente de donner la problématique générale de ces "Profils", elle ne saurait suppléer tout à fait un retour au rapport principal que le présent texte ne veut que prolonger et compléter.

AVANT-PROPOS

Nous aimerions rappeler ici que cette Annexe était initialement prévue comme l'une des parties intégrantes du premier rapport de la recherche: "L'école, un problème pour l'enfant?". Différentes circonstances nous ont contraints à la présenter séparément. C'est donc dire qu'il faut situer ces "Profils" dans le contexte général du rapport réalisé et les relier notamment à l'introduction générale et à l'exposé de méthodologie qui y ont été présentés, à défaut de quoi ils perdraient probablement un peu de leur sens. Aussi, quoique l'introduction qui suit tente de donner la problématique générale de ces "Profils", elle ne saurait suppléer tout à fait un retour au rapport principal que le présent texte ne veut que prolonger et compléter.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS ix

TABLE DES MATIÈRES xi

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I Relation aux parents 5

CHAPITRE II Réaction à l'école 25

CHAPITRE III Valeurs ... d'école. 49

CHAPITRE IV Langage. 63

CHAPITRE V Situation de vie 77

CONCLUSION 85

LISTE DES TABLEAUX 89

BIBLIOGRAPHIE COMPLÉMENTAIRE 91

INTRODUCTION

Dans le Rapport principal auquel cette Annexe renvoie, nous avons eu l'occasion de souligner (cf. Méthodologie, ch. I) que toute la recherche en cause était étroitement reliée à certains aspects des études et théories de plusieurs spécialistes, entre autres de Jacques Lautrey et de Jean Piaget. Nous nous y proposions par ailleurs (cf. Introduction générale) d'en arriver à un aperçu des comportements (personnels, familiaux, scolaires, etc.) de groupes d'élèves partageant un certain nombre d'éléments au plan de la personnalité de base. En outre nous y précisions (cf. Introduction à la 1e partie) que la dimension "vérification" d'hypothèse (au regard de la dimension "exploration"), un peu en sourdine dans le reste du rapport, s'expliciterait dans l'Annexe portant sur les profils d'élèves. C'est donc sur ces trois aspects que nous insistons ici; et, pour bien dire, à deux plans: dans la structure même des profils (le mot "types" serait trop fort), et au moyen du schéma (le terme "grille" paraîtrait exagéré) ou ensemble de réalités avec lequel les profils seront mis en relation.

Les principales positions théoriques, ou pour nous hypothèses de travail, auxquelles de fait on renvoie ici sont puisées chez Lautrey et Piaget et peuvent se résumer comme suit. La théorie de Lautrey en est une de l'environnement familial et ses travaux, dans la foulée de ceux du Fels Research Institute et de la Berkeley Growth Study, sont consacrés à l'étude des associations entre pratiques éducatives et développement intellectuel. Il ne retient celles-là que prises comme un tout, dans la mesure où elles forment un

ensemble, et plus encore, il s'attache surtout au type de structuration de cet ensemble au plan de la régularité, cette dernière étant perçue comme "rigide", "modulée", ou "aléatoire". Dans sa démarche, il s'appuie sur Piaget dont il rejoint largement la pensée. Pour ce dernier en effet, le développement cognitif, ou "équilibration majorante", est soumis à l'existence de régularités dans l'environnement, mais surtout à des types de régularité. Le développement se trouve ainsi plus ou moins marqué, dans la mesure d'abord où ces régularités existent, et ensuite - et principalement - dans la mesure où elles sont source à la fois de perturbations, d'assimilations et d'accommodations, puis de nouvel équilibre. Le modèle lautreyen privilégie la régularité dite modulée comme étant la plus riche et en conséquence la plus susceptible de se marier à la démarche scolaire "classique". Ce modèle propose l'identification et l'examen de caractéristiques de l'environnement, éventuellement propres, suivant leur type de régularité, à influencer d'un côté ou de l'autre le développement cognitif. Plus précisément, pour Lautrey, la forme d'ensemble des règles et des habitudes dans la famille est une des principales composantes du système éducatif familial tout comme de la personnalité de l'enfant (et partant, représente l'un des facteurs susceptibles de colorer fortement son insertion et son premier cheminement scolaires).

À partir de ce noyau lautreyen, c'est-à-dire du fait que pour tel élève la forme d'ensemble des règles et habitudes familiales prend l'aspect d'une régularité plutôt rigide, plutôt modulée ou plutôt aléatoire, nous avons tenté de constituer trois groupes d'élèves au sein de notre population totale qui, on s'en souvient, compte 187 sujets.

Il ne nous a pas été possible d'en venir à une répartition de cette population scolaire en groupes exclusivement rigide, modulé,

ou aléatoire. Nous nous sommes donc satisfaits, pour les composer, de ce que chaque "profil" - à toutes fins pratiques "hybride" et, à notre sens, peut-être ainsi plus prêt de la réalité - renvoie "de façon importante" à l'un ou l'autre mode de régularité, ce qui a donné 47 sujets dans le groupe "rigide", 96 dans le "modulé" et 74 dans l'"aléatoire". Par "façon importante" nous entendons ce fait que les participants à chacun des trois groupes, forment un ensemble significatif (d'au moins trente sujets) et présentent un lien suffisant (0,30) à la caractéristique en cause (rigide - modulée - aléatoire) dans la majorité des huit indicateurs retenus, formés d'un certain nombre de questions traitant: du retour de l'école, de la télévision, du discours, du coucher, des vêtements, des devoirs, du lever et du déjeuner, et des vacances. Nous en sommes ainsi arrivés, pour chaque groupe, à un certain nombre de traits communs, constitutifs d'un profil (de personnalité), et qui paraissent possiblement liés à telle ou telle prédominance de régularité dans le vécu quotidien de l'élève au sein de sa famille. Une fois ces profils établis, nous avons essayé - en utilisant, faut-il le préciser, d'autres questions et ensembles de questions que ceux retenus dans la constitution des profils -, de voir comment chacun se comporte, soit en intention ou principe, soit de fait ou en pratique, par rapport à la "relation aux parents", à la "réaction à l'école", aux "valeurs", au "langage", et aussi dans quelle "situation existentielle" il évolue. Les hypothèses de travail (ou avancés théoriques) s'y trouvent, dans la suite de ce qui a été dit précédemment sur ce plan, à l'effet que le "profil" modulé devrait être celui qui, à l'intérieur de ces cinq thèmes (relation aux parents, réaction à l'école, etc.), présente en majorité les comportements réputés (dans notre contexte théorique) les plus susceptibles de favoriser le développement intellectuel. Le profil rigide suivrait immédiatement, puis, en dernier, le profil aléatoire.

Nous présentons donc ici, de manière comparative, pour les trois groupes rigide, modulé, et aléatoire, les principales données

recueillies pour chacun d'eux au sujet des cinq thèmes mentionnés, dans un chevauchement, le plus large possible, des volets <<culture>> et <<langage>>. [Cela, dans la perspective que ces cinq thèmes se présentent comme autant de variables dépendantes, par rapport à la variable indépendante que constituerait la forme d'ensemble du fonctionnement familial au plan de la régularité.] Dans cette présentation, les cinq thèmes donnent lieu à autant de chapitres.

Ajoutons encore que le but poursuivi avec ces "Profils" est le même que celui auquel renvoyait le rapport principal. On y veut compléter en quelque sorte la photographie collective des élèves alors présentée. Celle-ci, "confectionnée" dans une perspective scolaire, vise à contribuer, en premier lieu, à une meilleure compréhension de l'ensemble du statut scolaire de l'enfant, et, ultérieurement, soit à des affermissements d'objectifs actuels et de démarches déjà en cours pour les atteindre, soit à leur mise en cause et à leur ajustement; mais, d'un côté comme de l'autre, dans un "projet éducatif" plus conscient, plus articulé, plus cohérent et - il est permis de le souhaiter -, encore plus valable. [Nous comptons bien en effet, mais peut-être est-ce téméraire, que ces présentations de données (celles-ci, celles du rapport principal, et celles de l'éventuel tome II consacré en partie aux entrevues de parents et d'enseignants) seront - même au premier niveau où elles se situent - pour les "engagés" dans l'école, une réalité qui interroge, "scolairement" ou "culturellement". Cela tant au plan de l'intimité familiale qu'à celui de l'organisation publique de l'école; en passant, entre autres, par ceux de la vision de l'école ou de la connaissance, de la problématique de la "classe", et de la relation pédagogique (aussi bien scolaire que domestique). Si tel est le cas, cette interrogation de la réalité demandera une réponse. Si cette modeste étude pouvait ainsi contribuer tant soit peu à la naissance d'une telle interrogation et à l'élaboration d'une telle réponse éducatives, tout serait bien.]

CHAPITRE I

RELATION AUX PARENTS

Au tout début de ce premier chapitre, sont peut-être de mise quelques commentaires généraux qui n'ont pas encore tellement trouvé place.

Comme cela a été brièvement souligné dans l'Introduction, le terme "profil" renvoie à un certain nombre de traits communs, constitutifs d'une relative identité ou "singularité". Ce concept est un peu un dégradé de celui de "type", ou si l'on veut, à l'inverse, une première étape ou une première ébauche par rapport à ce dernier. Il se situe de toute façon dans la même veine, en ce qu'il part lui aussi de l'observation empirique, s'établit en fonction de critères de similitude, et tend, face à une réalité mouvante et originale, à dégager quelques éléments stables susceptibles de permettre, sinon un classement, du moins certaines comparaisons. Les trois groupes identifiés ici le sont donc, répétons-le, à partir du fait que pour chacun de leurs membres, la forme d'ensemble des règles et des habitudes familiales paraît, à la lumière des indicateurs retenus à cet effet et présentés plus haut, donner lieu à une régularité plutôt rigide, plutôt modulée, ou plutôt aléatoire.

Quant aux termes "rigide", "modulé" et "aléatoire", on se souviendra qu'ils sont employés pour signifier respectivement: a) que

les règles et habitudes dans la famille se trouvent très déterminées, en même temps que "les relations entre événements sont indépendantes entre elles", ou bien b) que ces règles, quoique déterminées, vont cependant de pair avec une "relation entre deux événements modulée par d'autres (événements) plus périphériques", ou finalement c) que "l'environnement se rapproche de la situation aléatoire" c'est-à-dire que "les régularités disparaissent et qu'il n'existe plus de relations entre les événements" (J.L.,p. 64). Lautrey enchaîne tout de suite (1980, p. 67) que "dans la mesure où il suscite et permet (nous soulignons) plus fréquemment des constructions cognitives, le type de structuration "souple" (ou modulé) de l'environnement est plus favorable au développement intellectuel que chacun des deux autres", c'est-à-dire les types aléatoire et rigide.

Il faut bien remarquer aussi que cette lecture de l'environnement familial par le biais du type de régularité qu'il privilégie ne prend pas sa signification dans tel et tel comportements (indiciaires) relevés, considérés isolément, mais plutôt dans la "forme d'ensemble" qu'ils revêtent. C'est dans cette perspective, qui vaut autant il va sans dire pour l'un ou l'autre, que nous considérons ici, sous le mode de la comparaison, les trois "profils". Nous n'y retenons toutefois, pour plus de clarté et en raison des contraintes synoptiques des tableaux, que les données dites "positives" c'est-à-dire, par exemple, les "oui" à une question donnée, ou encore, sous la rubrique "parents", généralement la plus "élevée" des deux réponses fournies respectivement par le père et la mère.

Pour ce qui est du premier thème, la "relation aux parents", qui fait l'objet de ce chapitre, quelque huit tableaux comparatifs et des présentations hors tableaux, les uns et les autres assortis de commentaires, y supportent cette exposition de premier niveau de données relatives aux trois profils.

Dans son "Caractère de l'éducation" (1981)[1], Gerald Grant souligne - d'ailleurs dans la foulée de Coleman[2] - que le comportement des parents en tout ce qui touche à l'éducation est un facteur bien plus important et bien plus déterminant, dans les conduites juvéniles et scolaires, que les différences entre couches sociales comme telles. Il insiste particulièrement sur un point névralgique: la capacité de ces parents à donner à l'enfant autant les soins que la discipline, à "élargir" sa vie et à la remplir d'encouragement; d'où, ajoute-t-il, l'impact très grand de l'existence et de l'application même d'un très simple ensemble de règles et d'usages à la maison. Dans ce contexte, la question du mode et de la qualité de la relation aux parents nous apparaît de toute première importance. Nous l'abordons ici sous une quinzaine d'aspects, en exploitant une série de conduites ou de comportements de la vie quotidienne familiale. Nous y cherchons à voir quelle allure la relation aux parents revêt pour ces jeunes appartenant à chacun des trois "profils". De prime abord on pourrait s'attendre, vraisemblablement, à une relation "autoritaire" dans le groupe rigide, d'initiative dans le groupe modulé, et aléatoire dans le troisième groupe; mais qu'en est-il en réalité? Au-delà, il y a aussi cette autre interrogation, à savoir dans quelle mesure ces différentes relations peuvent-elles (quand même) être heuristiques, ou encore chaleureuses (dans le sens d'attentives à la démarche de connaissance) ou bien déborder le paysage individuel vers le panorama social: toutes choses censées "scolarisantes".

Dans un premier temps (tableau 1), nous touchons tout de suite à l'important problème du dialogue, plus précisément dans quatre circonstances quotidiennes: à l'occasion des émissions de télévision, au retour de l'école, aux repas et au coucher. Qui parle surtout alors?

---

1 Traduction libre du titre et du texte.

2 James S. COLEMAN, et al., Equality of Educational Opportunity, 1966.

TABLEAU 1

LOCUTEUR PRINCIPAL

A

	Parents %	Enfants %	Les deux %
Devant la télé	28,4	55,4	4,1
Au retour de l'école	28,4	56,8	6,8
Aux repas	46,0	31,1	12,2
Au coucher	47,3	36,5	8,1

R

	Parents %	Enfants %	Les deux %
Devant la télé	42,5	40,4	4,3
Au retour de l'école	31,9	46,8	8,5
Aux repas	46,8	36,2	10,6
Au coucher	51,1	23,4	10,6

M

	Parents %	Enfants %	Les deux %
Devant la télé	21,9	62,5	6,3
Au retour de l'école	34,4	53,1	6,3
Aux repas	39,6	39,6	13,5
Au coucher	50,0	34,4	9,4

(Les plus forts pourcentages sont soulignés à titre de suggestion.)

Dans les trois groupes, parents et enfants y ont, pour ainsi dire, leurs tribunes propres: les premiers à table (46,0 - 46,8 - 39,6) et au coucher (47,3 - 51,1 - 50,0), les seconds aux heures de télévision (55,4 - 40,4 - 62,5) et après l'école (56,8 - 46,8 - 53,1). Il n'y a que deux minces exceptions à cette dichotomie ou à ce partage: dans le groupe rigide,les parents l'emportent légèrement sur les enfants devant la télévision; et, dans le groupe modulé, ils sont ex aequo aux repas. On peut donc parler ici d'un double "lieu" des parents (les repas et le coucher), et d'un double "lieu" des enfants (la télé et l'après-classe).

Si l'on essaie de faire un rapprochement de ces données avec nos hypothèses sous-jacentes, quelques points, les uns attendus les autres un peu surprenants, ressortent. Parmi les premiers, il y a la place médiane des parents ou des enfants "modulés", après la classe (E: 53,1), à table (E: 39.6) et le soir (P: 50,0; E: 34,4), et leur égale intervention durant les repas; et, chez les "rigides", la prépondérance des parents presque partout, ne le cédant qu'au retour de l'école et encore bien moins que dans les deux autres groupes. Au rang des surprises il y a, au plan de la télévision, l'écart extrême entre parents et enfants (et la grande prépondérance de ceux-ci) chez les "modulés" (21,9/62,5), tout comme leur relative égalité chez les "rigides" (42,5/40,4).

Si on va un peu plus loin - hors tableaux - en demandant à ces jeunes s'ils ont de vraies réponses aux questions qu'ils posent à la maison; pour chacun des trois profils, les "non" dépassent 80%, soit, rigide: 95,7; modulé: 84,4 et aléatoire: 82,4; encore que les "rigides" soient de loin les plus mal partagés. En outre, le peu de "oui" relatifs chez les "modulés" (12,5) indique déjà une "modulation" qui, pour le moins, n'est pas générale.

TABLEAU 2

IMPORTANCE PERSONNELLE DANS LA FAMILLE

	A %	R %	M %
Même importance pour tous	39,2	57,4	47,9
Autant d'importance que les autres	39,2	53,2	49,0
Peu d'importance	9,5	10,6	2,1
Quelqu'un d'important	44,6	44,7	46,9
Je suis moi	73,0	76,6	78,1
Famille = très important	95,9	95,7	97,9
Famille = tout	8,1	10,6	11,5
Famille = moi	55,4	55,3	57,3

Le tableau 2 nous amène à la question de l'importance personnelle dans la famille. Si nous nous arrêtons à quatre des aspects de cette question que touche ce tableau, nous pouvons voir que c'est chez les "rigides" surtout (57,4 et 53,2) que l'importance des membres paraît égale dans la famille. Les "modulés" les suivent mais d'assez loin (47,9 et 49,0), tandis que l'écart des "aléatoires" est encore plus grand (39,2). Quant à l'importance personnelle proprement dite (contrairement à ce qui en est pour l'importance générale à laquelle nous venons de nous arrêter), ce sont les "modulés" qui la ressentent le plus. Cela ressort au plan positif (46,9 par rapport à 44,7 et 44,6) mais surtout au plan négatif (2,1 par rapport à 10,6 et 9,5). Un troisième aspect rejoint l'"identité" que permet la collectivité familiale. Les "modulés" l'emportent encore ici, avec 78,1 en regard de 76,6 et 73,0. Enfin, quant à la plus ou moins grande identification à la famille, considérée ici dans trois de ses degrés, les "modulés" ont les plus hauts pourcentages dans les trois cas. Cela étant dit, il faut aussi remarquer deux éléments généraux. Le premier est que les "rigides" et les "aléatoires" se voisinent ici d'une façon assez marquée; le second est que, malgré les différences signalées, les trois groupes n'en adoptent pas moins des courbes largement de même allure.

La problématique à laquelle nous conduit le tableau 3 A, celle des décisions et de l'obéissance, est généralement regardée à la fois comme très indicative du milieu familial et comme très importante dans la préparation au cheminement intellectuel. Les "rigides" viennent en tête de liste pour quatre des cinq aspects en cause, tous restrictifs. Les "aléatoires" (outre leur 87,8) viennent en deuxième lieu trois fois sur cinq, laissant ainsi généralement les "modulés" en troisième place, c'est-à-dire les moins loin de la situation idéale, dans le contexte des hypothèses de travail ou avancés théoriques exposés plus haut, auxquels d'ailleurs ce tableau se trouve à obéir assez rigoureusement.

TABLEAU 3

DES DÉCISIONS ET DE L'OBÉISSANCE

A-	A %	R %	M %
Peu de décisions à prendre	41,9	48,9	38,5
Les parents décident de tout	56,8	66,0	54,2
Les parents n'attendent que l'obéissance	79,8	87,2	80,2
Ce sont les parents qui savent ce qui est bon	87,8	87,2	81,3
Les questions sont plutôt superflues	39,2	53,2	32,3

B-	A %	R %	M %
Trop jeune pour décider	36,5	44,7	32,3
Les parents seuls décident des voyages	35,1	34,0	22,9
La décision en est familiale	16,2	19,1	25,0
Avis possible (de l'enfant) dans les décisions à son sujet	45,9	61,7	62,5
Avis possible dans les problèmes généraux de la famille	52,7	59,6	70,8

Le tableau 3 B est un corollaire du précédent. Il reprend le thème des "décisions" en l'élargissant un peu, et il va dans le même sens que le tableau 3 A. En effet, quand il y a fermeture à une participation aux décisions, soit dans les deux premiers points, le rigide (44,7) ou l'aléatoire (35,1) l'emporte; quand il y a ouverture à une telle participation, le modulé est bon premier (25,0 - 62,5 - 70,8). Pour ces trois derniers points, il faut aussi remarquer la bonne marge entre "rigides" et "aléatoires", ceux-ci ne bénéficiant relativement que de très peu d'ouverture.

Avec le tableau 4, c'est un point majeur de la relation aux parents que nous touchons, celui de la RENCONTRE, aux plans de la compréhension, de la transmission des connaissances et habiletés, de la communication des pensées et de l'initiation au choix. [En somme on pourrait considérer que nous avons affaire à une question-capsule qui ramasse pratiquement l'essentiel de l'éducation y compris sa fin ultime: la mise en forme et en condition d'un jugement adéquat et efficient.] Ni Lautrey, ni Piaget évidemment ne seraient surpris que ce soit ici les "modulés" qui perçoivent et vivent cette rencontre de la manière la plus positive, avec en général des pourcentages de l'ordre de 80% et même 90%, la seule exception concernant la considération de l'opinion, encore que là, le 63,5 dépasse largement ce que l'on trouve dans les deux autres groupes. Rien de surprenant non plus à ce que l'aléatoire donne le sentiment, l'illusion, d'une grande compréhension (87,8), et à ce que la transmission du savoir soit plus rigoureuse chez les "rigides" (83,0). Ces derniers, par contre, ne présentent qu'un faible 68,0 pour l'"apprentissage" d'un processus de décision.

Le tableau 5 est un pendant du tableau 4 en ce qu'il continue, par le biais de la question de la télévision, à explorer le thème de la "rencontre" entre l'enfant et ses parents. Le biais utilisé renvoie à ce "postulat" (auquel Lautrey entre autres s'est arrêté)

TABLEAU 4

MOI, MES PARENTS...

	A %	R %	M %
me comprennent	87,8	80,9	89,6
me transmettent leur savoir	77,0	83,0	80,2
s'intéressent à mes pensées	70,3	74,5	80,2
considèrent mon opinion	52,7	57,4	63,5
m'apprennent à décider	77,0	68,0	82,3

TABLEAU 5

ÉCHANGES
(À L'OCCASION D'ÉMISSIONS DE TÉLÉVISION)

	A %	R %	M %
Fréquents dialogues	74,3	57,4	71,9
Expressions de points de vue	45,9	53,2	61,5
Discussions	48,6	72,3	60,4
Aide des parents pour mieux comprendre	83,8	80,9	89,6

suivant lequel la TV peut être un important facteur de formation et de cheminement intellectuels ou (pour le dire autrement et dans les termes de Piaget) d'équilibration majorante, si, en gros, elle donne lieu, au sein de la famille, à de nombreux et riches dialogues réels et, ultérieurement, à des informations, des mises au point, des précisions, etc.,conséquentes et complémentaires (ces dernières se présentant comme l'addition d'"input" ou d'intrants nécessaires au relèvement complet du défi intellectuel posé par le facteur éducatif ici en cause). Encore ici on peut dire que les "modulés" ont une bonne performance, se classant deux fois bons premiers (61,5 et 89,6) et deux fois deuxièmes (71,9 et 60,4). Les pourcentages de 72,3 chez les "rigides" en ce qui a trait aux discussions, et de 74,3 et 83,8 chez les "aléatoires", respectivement au point 1 (fréquence des dialogues) et au point 4 (aide pour comprendre) peuvent surprendre au premier abord. Ils nous rappellent peut-être simplement que le vécu s'accommode souvent mal de catégories par définition exclusives, mais surtout ils nous renvoient à cette vue de Piaget qui tend à reconnaître (puis à déplorer aussi) chez les "aléatoires" un début et chez les "rigides" une fin de processus d'équilibration majorante sans que ce processus n'y parvienne, de façon générale, à être régulièrement complet. Néanmoins, en contexte, il faut bien se réjouir des hauts taux, de l'ordre de 80%, rattachés ici, pour les trois groupes, à "l'aide des parents pour mieux comprendre". Avec les autres pourcentages "surprenants" mentionnés plus tôt, ils peuvent bien être indicatifs des efforts, au moins ponctuels, de développement déployés dans les milieux familiaux concernés.

En complément à ces données on peut regarder (hors-tableaux) ce qui en est des dialogues, non plus en contexte de télévision mais de façon générale, et en ne retenant plus seulement le pourcentage le plus élevé entre celui du père et celui de la mère (comme presque

TABLEAU 6

DE L'EXPLICITATION PÉDAGOGIQUE

	A %	R %	M %
Raisons de ce qui est demandé	82,4	80,9	90,6
Réponses satisfaisantes aux questions	83,8	87,2	85,4
Permissions avec conditions claires	71,6	72,3	68,8
Refus de permissions expliqués	85,1	80,9	82,3
Demandes avec vraies raisons	90,5	85,1	91,7
Explication de ce qui sous-tend les comportements usuels comme			
- faire son lit	90,5	87,2	88,5
- être propre	95,9	91,5	95,8
- ranger ses choses	93,2	89,4	96,9

partout dans cette annexe) mais en les retenant tous les deux. On obtient alors ce qui suit,

	A.		R.		M.	
Dialogues	Fréquents	Rares	Fréquents	Rares	Fréquents	Rares
Avec le père	48,6	13,5	53,2	12,8	65,6	6,3
Avec la mère	77,0	1,4	61,7	8,5	86,5	3,1

et on voit qu'à ce niveau général, la réalité semble se conformer davantage aux hypothèses ou "théories". De fait, les "modulés" se classent premiers au plan positif de la fréquence (65,6 et 86,5) et presque derniers au plan négatif de la rareté (6,3 et 3,1). Par ailleurs les "rigides" (aux deux plans) l'emportent sur les "aléatoires" en ce qui concerne le père, mais c'est tout le contraire avec la mère; et se trouve en même temps souligné le grand écart entre le dialogue paternel et le dialogue maternel (dans la même veine que les nombreuses courbes de ce genre relevées dans le corps principal de ce rapport).

L'explicitation pédagogique, qui fait l'objet du tableau 6, n'est pas non plus l'une des moindres composantes de la préparation ou de l'accompagnement familial de la scolarisation de l'enfant. Basil Bernstein, par exemple, en fait un élément majeur, et pratiquement une condition, dans la démarche d'accès au code de langage (et de pensée) dit élaboré (par rapport au code restreint). Ce dont il s'agit c'est d'un élargissement des interventions parentales, surtout de celles dites d'autorité, pour dépasser (doublement: dans leur sens et leur problématique) les "actions" immédiatement en cause, dans l'exposition ou la présentation du contexte de vie, social et moral, dans lequel elles se situent et qui en somme les justifie. On voit ici qu'aucun des trois groupes ne semble avoir le privilège exclusif de cette explicitation pédagogique. Au contraire elle paraît assez également répandue car, pour chacun des points retenus,

TABLEAU 7

POSSIBILITÉ D'EXPRESSION PERSONNELLE

A

	Souvent %	Parfois %	Jamais %
Agir à sa guise:			
Avec le père	44,6	40,5	9,5
Avec la mère	41,9	47,3	8,1
Dire son idée:			
Avec le père	39,2	41,9	13,5
Avec la mère	52,7	33,8	10,8

R

	Souvent %	Parfois %	Jamais %
Agir à sa guise:			
Avec le père	21,3	48,9	23,4
Avec la mère	17,0	57,4	19,1
Dire son idée:			
Avec le père	34,0	46,8	12,8
Avec la mère	42,7	36,2	12,8

M

	Souvent %	Parfois %	Jamais %
Agir à sa guise:			
Avec le père	38,5	46,9	10,4
Avec la mère	38,5	46,9	10,4
Dire son idée:			
Avec le père	49,0	37,5	9,4
Avec la mère	61,5	31,3	4,2

les pourcentages voisinent, et il n'y a vraisemblablement que celui de 90,6 des "modulés" (1er point) qui soit spécial. D'ailleurs, si, dans la même foulée, on s'arrête, par exemple (hors-tableaux) à la possibilité d'explication... quand on a fait une gaffe, c'est à peu près la même distribution qui apparaît:

Possibilité d'explication... quand on s'est trompé

	A		R		M	
	Fréquente	Rare	Fréquente	Rare	Fréquente	Rare
Avec le père	28,4	24,3	25,5	23,4	28,1	14,6
Avec la mère	35,1	12,2	42,6	14,8	42,7	8,3

En effet, dans chacun des trois groupes, l'échange avec le père atteint sensiblement le même degré de possibilité; il en est de même pour l'échange avec la mère, et l'écart entre les deux est aussi du même ordre. On peut tout au plus remarquer que la situation des "modulés" rejoint relativement les plus grandes possibilités.

Un autre indicateur du mode de relation aux parents est la possibilité habituelle (tableau 7) pour l'enfant de s'"exprimer" personnellement soit au plan verbal (ou des idées) soit au plan comportemental (ou des actions).

En ce qui a trait d'abord au fait de pouvoir "agir à sa guise", autant en ce qui concerne le père que la mère, les positions des trois groupes prennent place dans le même ordre et elles s'ajustent bien au canevas théorique de départ. Les "modulés" (38,5) s'y trouvent à mi-chemin entre la rigueur des "rigides"(21,3 - 17,0) et la grande liberté des "aléatoires" (44,6 - 41,9).

Pour ce qui est du fait de pouvoir "dire son idée", il permet de constater de nouveau la situation privilégiée du groupe modulé.

TABLEAU 8

LES COMPORTEMENTS LES PLUS APPRÉCIÉS

A

	Chez le père %	Chez la mère %
Laisse libre	20,2	23,0
Écoute	23,0	25,7
Ne punit pas pour rien	14,9	16,2
Ne crie pas	13,5	10,8
Accepte de "partager" son travail	19,0	14,9

R

	Chez le père %	Chez la mère %
Laisse libre	17,0	17,0
Écoute	27,7	27,7
Ne punit pas pour rien	17,0	17,0
Ne crie pas	10,6	6,4
Accepte de "partager" son travail	23,4	25,5

M

	Chez le père %	Chez la mère %
Laisse libre	15,6	17,7
Écoute	23,0	25,0
Ne punit pas pour rien	17,7	17,7
Ne crie pas	14,6	12,5
Accepte de "partager" son travail	20,8	19,8

La possibilité d'expression des idées personnelles (49,0 - 61,5) y est beaucoup plus grande que dans les deux autres groupes (34,0 - 44,7; 39,2 - 52,7). Un point commun entre les trois cependant : le perpétuel écart (de l'ordre de 10%) entre le père et la mère.

Comme dernière plate-forme pour rejoindre ou faire exprimer quelques aspects de cette relation aux parents, on a recours (tableau 8) aux "comportements les plus appréciés" chez les parents. Il s'agit (au moins dans quatre des cinq cas en cause) de comportements susceptibles eux aussi (i.e. comme ceux examinés précédemment) de favoriser le cheminement de l'enfant vers son développement. C'est le profil rigide qui semble le plus privilégier de tels comportements. C'est là, relativement, où la liberté est moyenne (17,0), où l'on écoute le plus (27,7), où les punitions sont des plus justifiées (17,0), et où les jeunes ont le plus l'occasion de s'enrichir dans le partage des occupations de leurs parents (23,4 - 25,5); ce profil est un peu défavorisé au point 4 (10,6 - 6,4). Cela amène à penser, que dans une perspective de promotion du développement intellectuel ou pro-scolaire, certaines composantes de la relation aux parents, ou plus généralement du milieu de l'enfant, peuvent trouver un terrain plus fertile,ou au moins aussi fertile,dans la "rigidité" (et peut-être même dans "l'aléatoire") que dans la "modulation". Cela nonobstant le bien-fondé de la théorie liant généralement ces composantes à un profil modulé, et en raison soit possiblement d'un effet de compensation, ou encore eu égard au type de scolarisation spécifique dans lequel l'enfant va être ou est inséré (suivant, par exemple, le fait que l'école est elle-même surtout ou de tendance rigide, ou modulée, ou aléatoire).

Nous avons déjà là un élément de conclusion à ce premier chapitre. Il en rejoint d'autres, rencontrés plus haut. Ensemble ils peuvent nous prémunir contre la tentation de vouloir retrouver

à cent pour cent ou intégralement dans la réalité vécue (de l'enfant, de la famille, de l'école...) des données théoriques univoques; ou encore, un peu dans le même sens, de valoriser ou de dévaloriser à l'extrême (avec finalement un égal effet néfaste) certaines situations ou orientations, au lieu de tendre vers des "possibles" plus raisonnables, vers l'exploitation orientée des acquis, vers un compromis entre l'idéal (théorique) et le maximum que la conjoncture (toujours multiforme) peut permettre. De la sorte, ce que l'on trouve dans ce rapport ou dans d'autres semblables, peut prendre sa juste valeur. Son efficacité devient possible et elle tient alors, au moins en partie, aux multiples prises de conscience et comparaisons qu'il peut permettre au niveau du vécu, et, par voie de conséquences aux prises de position, choix, orientations et engagements concertés qu'il peut engendrer chez les partenaires en cause, dans l'exploitation maximale des moyens en main ou éventuels et de la plasticité de la praxis, nous voulons dire du milieu, des personnes, des choses, et de leurs rapports.

D'autres éléments ressortent aussi, en cette fin de chapitre, si l'on se reporte aux différents tableaux rencontrés. Ils s'articulent à ce que nous recherchions, à savoir l'allure de la relation aux parents pour chacun des trois profils, ou plus précisément au mode (autoritaire, d'initiative, aléatoire) et à la qualité (heuristique, "chaleureuse", sociale) de cette relation (étant posé par ailleurs que ces trois qualités et que le mode dit "d'initiative" sont considérés "scolarisants"). Ce qui apparaît alors pourrait se représenter à l'aide d'un graphique comme celui-ci:

RELATION AUX PARENTS

		D'INITIATIVE	HEURISTIQUE	"CHALEUREUSE"	SOCIALE
T.1	Dialogue	modulé	modulé	aléatoire	aléatoire
		—	—	rigide	rigide
		—	—	modulé	modulé
T.2	Importance	modulé	aléatoire	—	—
		rigide	modulé	—	—
		—	rigide	—	—
T.3 A	Décisions	modulé	modulé	modulé	—
T.3 B	"	modulé	modulé	modulé	—
		rigide	rigide	rigide	—
T.4	Rencontre	modulé	modulé	modulé	modulé
T.5	Échanges	modulé	modulé	modulé	modulé
		aléatoire	aléatoire	aléatoire	aléatoire
		rigide	rigide	rigide	rigide
T.6	Explicitation...	rigide	rigide	modulé	rigide
		modulé	modulé	rigide	modulé
		aléatoire	aléatoire	aléatoire	aléatoire
T.7	Expression	modulé	modulé	modulé	—
		aléatoire	aléatoire	aléatoire	—
T.8	Comportements...	rigide	rigide	rigide	—
		modulé	modulé	modulé	—

On peut y voir que dans chacun des tableaux, c'est-à-dire pour chacun des sous-thèmes considérés, la relation d'initiative rejoint toujours le profil modulé. De même les trois qualités se retrouvent aussi de façon majoritaire chez les "modulés", la nuance étant ici que ces qualités apparaissent occasionnellement de façon marquée dans plus d'un groupe et même dans les trois. Tout cela renvoie aux considérations faites plus haut concernant notamment la relative indépendance de la réalité par rapport à la rigueur obligée des présupposés théoriques, et aussi ce fait que les efforts d'éducation ne se retrouvent heureusement pas seulement dans un milieu ou dans un profil donné, encore que tel milieu ou tel profil l'emporte vraisemblablement dans ce domaine.

CHAPITRE 2

RÉACTION À L'ÉCOLE

Il y a "des pratiques par lesquelles l'homme se constitue", l'école en est une. Il y a "certains événements ... placés à l'origine ou au carrefour de lignes d'évolution", l'école en est un. Mais il y a aussi "cette question insidieuse de l'élève" ("cet obstacle premier auquel l'éducateur se heurte sans cesse dans sa tâche d'initier à des connaissances") à savoir si,indépendamment de sa valeur objective - assez facilement reconnue ou concédée -,l'école le concerne, a un sens pour lui[3]. C'est à cela que nous renvoie modestement ce deuxième chapitre.

Après l'attention donnée à la famille dans les pages précédentes, ce second ensemble de réalités [ou objets opaques à affronter (F.D.)], avec lequel les profils sont maintenant mis en relation, relève surtout de l'école. Nous y cherchons toujours à voir comment chacun de ces profils se comporte, soit en intention soit de fait, par rapport au champ de vie retenu: en l'occurrence donc, l'école. Nous n'oublions pas non plus que le profil modulé, ou mieux peut-être la régularité dite modulée est posée comme la plus susceptible de se marier à la démarche scolaire.

---

3 Cf. Fernand DUMONT, L'anthropologie en l'absence de l'homme, Paris, P.U.F., 1981, pp. 22 et 40.

TABLEAU 9

<<PRÉHISTOIRE>> SCOLAIRE

	A %	R %	M %
Connaissance de certaines choses "d'école"	77,0	74,5	75,0
Connaissances de calcul	60,8	55,3	55,2
Connaissance des lettres	59,5	72,3	57,3
Initiation à l'écriture	59,5	74,5	63,5
Jeux avec chiffres et lettres	55,4	53,2	51,0
Hâte d'aller à l'école	63,5	74,5	72,9
Goût de l'école entretenu par les parents	75,7	85,1	85,4
Imagination du plaisir des écoliers	60,8	76,6	72,9
Désir d'en être aussi	63,5	74,5	77,1
Possession de livres	63,5	68,1	66,7

TABLEAU 10

LE TRÈS DIFFICILE AU DÉBUT DE L'ÉCOLE

	A %	R %	M %
Le groupe	12,2	14,9	11,5
Le peu de dialogue avec le professeur	17,5	21,3	21,9
Sa sévérité	20,3	19,1	20,8
La taille des autres	5,4	6,4	8,3
La gêne	12,2	10,6	10,4
La difficulté à comprendre	14,9	12,8	14,6

On le conçoit, ce deuxième thème en est un immense lui aussi. C'est pourquoi nous nous bornons à n'en retenir ou privilégier seulement quelques aspects. De fait nous le découpons en sept sous-thèmes que nous appellerons: avant l'école (t. 9), difficultés (t. 10 et 11), école et maison (t. 12, 13, 14), réactions (t. 15, 16, 17), vision de l'école (t. 18), objectifs (t. 19), et transformations (t. 20 et 21). Ils seront autant de lieux où retrouver - à travers ces treize tableaux et leurs différents commentaires -, la perturbation, l'accommodation et l'assimilation piagétiennes, vécues par nos groupes, sur au moins un arrière-plan de dialectique entre l'école et la famille.

Le premier aspect abordé est celui de la "préhistoire" scolaire (tableau 9). Nous entendons et nous voulons rejoindre par là un certain nombre d'éléments susceptibles de préparer à l'école, quelques-uns de ces éléments auxquels devait penser Ernst Jünger en écrivant que "l'effusion de la connaissance ne vient à nous que si un terrain propice l'appelle et lui fait accueil". Suivant qu'ils sont présents ou non dans l'histoire pré-scolaire de l'enfant, l'aventure de l'école peut être pour lui un défi préparé ou au contraire se situer dans un autre monde. De fait,ce qui est surtout valorisé dans une telle perspective, c'est un embryon de connaissances scolaires et une sorte d'acclimatation ou de pré-acclimatation intérieure à l'école; c'est cela que veut prendre en cause le tableau 9.

C'est manifestement le groupe rigide qui y tient la première place, dans l'ensemble, avec des pourcentages de l'ordre de 75,0 et même un bond à 85,1. S'il cède le pas aux deux autres groupes, c'est par une faible marge. De plus c'est au plan des dispositions (ou acclimatation intérieure) qu'il prédomine le plus. Cette constatation ne surprend pas outre mesure si l'on se souvient

TABLEAU 11

DIFFICULTÉS SCOLAIRES

	A %	R %	M %
Les mots nouveaux	21,6	21,3	24,0
Le langage de l'école	16,2	14,9	11,5
L'organisation du temps	35,1	23,4	29,2
Le silence à garder	43,2	27,7	51,0
La compréhension:			
de ce qui est dit	14,9	14,9	15,6
de ce qu'il faut faire	10,8	6,4	12,5
des explications données	16,2	14,9	19,8

TABLEAU 12

LANGAGE DOMESTIQUE ET LANGAGE SCOLAIRE

	A %	R %	M %
Possibilité de tenir le même langage au professeur qu'aux parents	33,8	36,2	40,6
Possibilité de parler autant au professeur qu'aux parents	32,4	21,3	34,4
Possibilité de tenir le même langage aux autres élèves qu'aux amis	81,1	76,6	85,4
Obligation de parler chacun à son tour:			
à l'école	67,6	72,3	68,8
à la maison	50,0	57,4	53,1
Obligation de prendre soin de ses choses:			
à l'école	91,9	87,2	94,8
à la maison	93,2	89,4	94,8

que le profil rigide est caractérisé par une grande détermination; différents comportements se trouvant par ailleurs conjugués ici de façon ponctuelle eu égard à l'objectif école.

Le groupe modulé toutefois l'emporte (quoique peu par rapport aux "rigides") sur deux points qui peuvent être significatifs: le goût de l'école (85,4) et le désir de celle-ci (77,1); on peut penser que l'on rejoint là deux éléments importants de cette préhistoire scolaire.

Dans une espèce de continuation avec ce qui a été observé précédemment et, pour ainsi dire, en conformité avec son nom, le groupe aléatoire n'est pas sans avoir les plus hauts pourcentages dans trois cas (77,0 - 60,8 - 55,4). Toutefois, l'allure générale ici semble aller assez dans le sens de l'hypothèse de Piaget. Celle-ci est à l'effet que, pour de tels profils (aléatoires), les défis sont proposés, mais généralement avec une insuffisance, aux plans de l'ampleur, de la permanence et de la structuration des possibilités, qui empêche de les relever complètement.

Nous en venons ensuite, avec les tableaux 10 et 11, aux difficultés rencontrées à l'école. Elles renvoient toutes à la préparation ou à la non-préparation, implicite ou explicite, au cheminement scolaire. Cela dans la mesure où elles peuvent découler, en grande partie, d'une insuffisante formation, ou au moins sensibilisation: morale, intellectuelle et sociale, en regard des composantes et exigences du milieu et de la démarche scolaires.

Ici encore, et dans l'un et l'autre tableaux, ce sont les "rigides" qui paraissent les plus près de l'école. De façon générale, les difficultés y sont comparativement faibles ou moindres pour eux, autant au plan moral: l'organisation du temps (23,4), le silence à garder (27,7), la compréhension de ce qu'il faut faire

TABLEAU 13

MILIEU DOMESTIQUE ET MILIEU SCOLAIRE

	Semblable(s)		
	A %	R %	M %
La façon de parler	44,6	57,4	47,9
La possibilité de s'exprimer	55,4	46,8	50,0
Les manières	51,4	53,2	47,9
La discipline	40,5	51,1	47,9
Les exigences	36,5	44,7	36,5
L'encouragement	51,4	53,2	52,1
Le sentiment:			
d'être libre	37,8	36,2	36,5
d'être responsable de soi	60,8	59,6	55,2
d'être compris	58,1	66,0	65,6

TABLEAU 14

DIVERS À L'ÉCOLE ET À LA MAISON

	A %	R %	M %
L'école apprend comment régler les problèmes	64,9	76,6	67,7
L'école apprend à peser le pour et le contre	58,1	78,7	69,8
À la maison on vit au jour le jour	52,7	51,1	53,1
À la maison on pèse le pour et le contre	59,5	78,7	59,4

(6,4), etc., qu'aux plans intellectuel: la difficulté à comprendre (12,8), les mots nouveaux (21,3), la compréhension des explications données (14,9), etc., et social: le peu de dialogue avec le professeur (21,3), sa sévérité (19,1), la gêne (10,6), etc.

Par ailleurs, entre les deux autres groupes, les "modulés" semblent les plus à plaindre dans au moins huit des treize points soulevés. Telle ou telle école, sous certains aspects, s'ouvrirait-elle, s'identifierait-elle davantage (ou à parts égales) à la rigidité et au hasard qu'à la "modulation"?

Une troisième dimension de la réaction à l'école qui, à vrai dire conditionne en partie toutes les autres, est pour ainsi dire la rencontre chez l'élève, de l'école et de la maison. C'est la comparaison, plus ou moins explicite, plus ou moins consciente même mais de toute manière vécue, qu'il fait entre l'un et l'autre milieux, à divers plans. L'un de ceux-ci, non le moindre, est celui du langage; le tableau 12 nous en parle.

On y perçoit que ce sont les "modulés" pour qui le décalage est le moins grand entre le langage domestique et le langage scolaire. En effet ils se démarquent des deux autres groupes pour quatre des cinq points en cause, et sur ceux qui touchent spécifiquement à la similitude des deux langages (points 1 et 3), leur distance des "rigides" et des "aléatoires" est sensible. Ces deux derniers groupes, par ailleurs, paraissent bien ici à peu près également défavorisés; ils se partagent surtout les deuxième et troisième places.

Le tableau 13 reprend la comparaison entre les milieux domestique et scolaire depuis le contexte du langage mais en l'élargissant à plusieurs autres composants. C'est de nouveau avec le profil rigide que l'école semble avoir le plus de correspondance;

TABLEAU 15

SENTIMENT DE PREMIÈRE HEURE À L'ÉCOLE

	A %	R %	M %
Désarroi	20,3	10,6	16,7
Chaleur de l'accueil	10,8	12,8	14,6
Interrogation	4,1	6,4	7,3
Solitude	13,5	8,5	11,5
Méfiance	2,7	6,4	5,2
Gêne	25,7	17,0	21,9
Contentement	2,7	6,4	6,3
Isolement	8,1	12,8	8,3

TABLEAU 16

IMPRESSIONS GÉNÉRALES, À L'ÉCOLE

	A %	R %	M %
C'est étrange	20,3	27,7	16,7
C'est intéressant	40,5	53,2	36,5
C'est fatigant	63,5	59,6	58,3
Drôle d'invention	56,8	59,6	54,2
Grande famille	87,8	83,0	89,6
Bousculé(e)	21,6	14,9	17,7
Pressé(e)	44,6	44,7	38,5
Surveillé(e)	36,5	29,8	37,5

les pourcentages, pour celui-ci, y sont plus élevés, et de manière significative sur trois points majeurs: la façon de parler (57,4), la discipline (51,1), et les exigences (44,7). Pour les autres points, malgré la prépondérance générale des "rigides", les positions ont tendance à s'équivaloir; à deux exceptions près cependant: la possibilité de s'exprimer, qui semble beaucoup plus grande pour les "aléatoires" (55,4); et le sentiment d'être responsable de soi, relativement faible chez les "modulés" (55,2). Autant ces particularités de chacun des profils que leurs lieux communs paraissent bien dessiner une école sous plusieurs aspects assez "détendue" mais avec quelque prédilection pour la rigidité.

C'est aussi dans ce sens que va le tableau 14: "Divers à l'école et à la maison". C'est le groupe rigide qui trouve à l'école le plus grand entraînement à régler les problèmes (76,6) et à peser le pour et le contre (78,7). C'est aussi le seul qui, sur ce dernier point, identifie école et maison (78,7 - 78,7). Il y a aussi à noter, d'abord une première sourdine, qui s'est manifestée précédemment relativement à la "modulation" domestique (qui n'est point ici idéale), car les pourcentages qui s'y rapportent, aux points deux et quatre, y sont respectivement de 69,8 pour l'école et de 59,4 pour la maison; et aussi ce fait qu'à très peu de différence près, la quotidienneté et l'immédiat (bernsteiniens) ont des cotes qui voisinent (52,7 - 51,1 - 53,1), au plan familial, dans les trois groupes. Ce sont là des bémols dont la plus grande "modulation" rencontrée, et pour bien dire toutes les données en cause ici, ne s'affranchissent que très difficilement: l'effet (la modulation) ne saurait dépasser la cause (le milieu ou contexte).

Avec les trois tableaux suivants, nous en venons au sous-thème des "réactions". Elles y sont recherchées, dans le cadre du cheminement scolaire initial (t. 15), puis au plan général (t. 16), et enfin à celui de l'assimilation qui est faite de l'école (t. 17).

TABLEAU 17

RÉTROACTIONS INTÉRIEURES À L'ÉCOLE

	A %	R %	M %
Manque de liberté	74,3	59,6	71,9
Certain dépaysement	73,0	61,7	66,7
Trop de nouveautés	54,1	44,7	50,0
Heureux lieu de transformation	51,4	66,0	61,5
Grande influence de l'école	54,1	55,3	56,3
Influence plus grande de la famille	50,0	55,3	56,3
Heureux "complément" de connaissances	63,5	61,7	68,8
Heureuse possibilité de se changer	66,2	74,5	69,8
Heureuse possibilité de perfectionnement	77,0	76,6	83,3
Accès à une meilleure compréhension de l'environnement	73,0	76,6	76,0

Dans ce que l'on ressent d'abord à l'école (t. 15), les "aléatoires" sont assez mal partagés. Le désarroi (20,3), la solitude (13,5) et la gêne (25,7) sont davantage leur lot; sans compter que ce sont eux qui se sentent le moins accueillis (10,8) et qui ressentent le moins de contentement (2,7). À l'opposé, les "rigides" (pour ainsi dire dans la suite logique de ce que nous avons vu jusqu'ici) ont en quelque sorte la partie belle. Ils sont moins que les autres atteints par le désarroi (10,6), la solitude (8,5), et la gêne (6,4); et en plus ils ressentent relativement beaucoup la chaleur de l'accueil (12,8) et la satisfaction d'être là (6,4 - point 7). Quant aux "modulés", leurs caractéristiques propres comme telles et le bémol que semble y mettre le contexte ressortent assez bien: d'un côté ils sont au premier rang pour le sentiment d'accueil (14,6) et en ce qui a trait à l'aspect défi ou interrogation (7,3), de l'autre côté ils se situent à moyen terme aux plans du désarroi (16,7), de la solitude (11,5), de la méfiance (5,2), et de la gêne (21,9), tout comme, quoique faiblement, pour le contentement (6,3) - où ils ont presque une (heureuse) première place -, et l'isolement (8,3) - où ils ont presque une (heureuse) dernière place.

Au plan des impressions générales - surtout dans le temps- (t. 16), on note que l'école est pour les trois groupes, et même d'abord pour le groupe rigide, à la fois étrange (20,3 - 27,7 - 16,7), drôle d'invention (56,8 - 59,6 - 54,2), et fatigante (63,5 - 59,6 - 58,3), tout comme intéressante (40,5 - 53,2 - 36,5) et grande famille (87,8 - 83,0 - 89,6). C'est dire d'une part que l'école est distance et choc, pour tous - quoique moins fortement pour les "modulés", avec ce que cela peut avoir de positif et de négatif -; et d'autre part, qu'elle comble pour tous aussi une attente - davantage (logiquement ici) pour les "rigides" -, et se présente, à des degrés divers, comme une famille, avec les avantages que cela peut comporter mais aussi (nous nous en sommes exprimés dans le

TABLEAU 18

VISIONS DE L'ÉCOLE

	A %	R %	M %
A- Le travail scolaire: son importance			
Avoir la note suffisante	66,2	46,8	57,3
Avoir la meilleure note possible	70,3	83,0	72,9
Atteindre à l'excellence	51,4	44,7	47,9
Ne pas travailler pour les notes	68,9	80,9	78,1
Ne faire que le nécessaire	23,0	36,2	27,1
Étudier parce qu'on aime ça	55,4	76,6	59,4
B- La connaissance:			
Produit une satisfaction	83,8	85,1	84,4
Répond à un besoin	78,4	87,2	88,5
Ouvre des horizons	59,5	76,6	75,0
Arme pour la vie	70,3	72,3	74,0
Fait comprendre le monde	83,8	91,5	85,4
Est une obligation pénible	50,0	38,3	41,7
C- L'école elle-même:			
Imposition de la société	63,5	57,4	54,2
Stratégie des adultes	16,2	14,9	11,5
Nécessité pour demain	89,2	89,4	90,6
Préparation de la relève	75,7	78,7	80,2

rapport principal) le danger de s'édulcorer plus ou moins dans cette ressemblance. Pour ce qui est des trois derniers points, en accord avec l'hypothèse, qui a commencé à se faire jour, d'une certaine école non dépourvue de rigueur, les "aléatoires" s'y trouvent "naturellement" plus bousculés (21,6) et presque les plus pressés (44,6) et les plus surveillés (36,5), alors que les "rigides", bien qu'ils n'échappent pas à la discipline ou même la ressentent davantage (44,7), sont ceux qui se sentent le moins bousculés (14,9) et le moins surveillés (29,8).

Enfin pour ce qui est de ce que nous appelons ici les rétroactions intérieures à l'école (t. 17) ou la compréhension efficiente de l'école, c'est chez les "rigides" qu'elle s'avère le plus positive. En effet, c'est pour eux que d'une part l'école représente le moins de privation de liberté (59,6), de dépaysement (61,7) et de trop grandes nouveautés (44,7), et que d'autre part, elle constitue le plus un lieu de transformation (66,0), une possibilité de se changer (74,5) et une compréhension du milieu (76,6), sans compter que pour eux aussi l'influence de l'école est très forte (55,3) et rivalise en quelque sorte avec celle de la famille. Pour quatre points, numéros 5, 6, 7 et 8, les "modulés" ont les plus hauts pourcentages; dans tous les autres cas ils se situent dans un confortable deuxième rang. C'est dire que dans huit des dix domaines retenus, les "aléatoires" viennent en dernière place, quoique certaines de leurs positions: complément de connaissances (63,5), possibilités de se changer (66,2) et de se perfectionner (77,0), ne laissent pas d'être très intéressantes. Tout cela paraît bien nous garder dans le même filon: pessimisme tempéré quant aux "aléatoires" et certaine "rigidité" de l'école qui accommode assez tel semblable profil, mais en rendant par contre moins marquée la concordance idéalement postulée entre école et profil modulé.

TABLEAU 19

OBJECTIFS SCOLAIRES

	A %	R %	M %
A- Bonnes manières	23,0	19,1	25,0
Discipline personnelle	8,1	6,4	9,4
Très bon langage	27,0	25,6	27,1
Maîtrise de l'"écrit"	24,3	27,7	27,1
B- Longues études	10,8	17,0	15,6
Études suffisantes	32,4	32,0	32,3
Réussite dans la vie	36,5	27,7	36,5
Réussite exceptionnelle	8,1	8,5	7,3

TABLEAU 20

TRANSFORMATIONS DUES À L'ÉCOLE (no 1)

	A %	R %	M %
Accommodement de règlements nouveaux	83,8	85,1	86,5
Façon d'agir différente	78,4	66,0	72,9
Comportements nouveaux	77,0	80,9	81,3
Perception du fait que l'on peut être plusieurs personnages	74,3	76,6	70,8
Personnalité modifiée	79,7	68,1	77,1
en surface	51,4	40,4	53,1
en profondeur	23,0	23,4	20,8
Sentiment de ne pas être soi-même en certains milieux	24,3	19,1	26,0

Le sous-thème suivant est celui de la vision de l'école. La perception que l'on a d'une réalité provient d'un amont et commande un aval. Cela veut dire que l'ensemble de la situation où se trouve un sujet l'amène à voir les personnes (individuelles ou collectives), les événements, les institutions, etc.,dans une certaine perspective, et en conséquence à considérer ces réalités et à se comporter envers elles, littéralement à les "recevoir", d'une certaine manière ainsi déterminée: la vision se fait aussi visée. Plus précisément et de façon circonstanciée, "on pourrait, en reprenant les propos de Max Weber, rappeler que les intérêts de connaissance sont fonction de l'<<importance culturelle spécifique que nous accordons à l'événement en question>>"[4], en l'occurrence l'école ou le cheminement scolaire.

C'est un peu à un tel paysage que se rattachent les données du tableau 18. La vision de l'école y est poursuivie relativement à trois aspects, et dans une espèce de gradation ou d'approfondissement, soit en considérant le travail qu'exige l'école, la connaissance qu'elle veut produire, et la personnalité dont elle peut être revêtue.

Avant de considérer les particularités de chaque groupe en référence implicite aux hypothèses de départ, on peut regarder l'ensemble de ce tableau. Il donne une "belle" représentation de la vision de l'école chez ces jeunes. En effet, dans chacune des trois dimensions ici retenues et pour plusieurs de leurs aspects, les prises de position sont du même ordre et dénotent une perspective à la fois éclairée et "positive". Ainsi, en ce qui a trait au travail

---

4 Gilles PRONOVOST, "Éléments de problématique pour l'étude de la culture populaire" in Gilles PRONOVOST (ed.), Cultures populaires et sociétés contemporaines, Québec, P.U.Q., 1982. p. 18.

scolaire, les faits d'avoir la note la meilleure, de ne pas travailler pour les points, et d'étudier par plaisir, recueillent des pourcentages uniformément élevés. Il en est de même dans la section de la connaissance, lorsque celle-ci est regardée comme satisfaction (83,8 - 85,1 - 84,4), besoin (78,4 - 87,2 - 88,5), ou nécessité à la fois pour la vie (70,3 - 72,3 - 74,0) et pour sa compréhension (83,8 - 91,5 - 85,4). Dans la troisième section, l'école comme stratégie, comme nécessité et comme préparation, présente aussi des positions semblables.

Au plan des profils, ce qui ressort le plus se rapporte aux "rigides" et, quoique de façon moindre, aux "aléatoires". C'est chez les premiers que l'on trouve les plus hauts pourcentages au sujet de la poursuite du meilleur résultat possible (83,0), de l'importance très relative des notes (80,9), de la joie de connaître (76,6 et 85,1), et des fruits de la connaissance (76,6 et 91.5). Les "aléatoires" pour leur part ressentent davantage le poids de l'école (50,0), mais, par contre, ils sont les plus désireux d'"excellence" (51,4), les moins arrêtés au "nécessaire" (23,0), et - dans un apparent renversement des choses par rapport aux modulés - ils saisissent davantage l'école comme déterminisme sociétal (63,5) et même comme stratégie (16,2).

Le tableau 19:"Objectifs scolaires" se situe évidemment dans la même veine que le précédent. Les positions y sont cependant en quelque sorte à l'inverse, en ce sens que très peu des objectifs en cause sont objet de pourcentages importants, encore que peu élevés: études suffisantes (32,4 - 32,0 - 32,3), réussite dans la vie (36,5 - 27,7 - 36,5). La moitié des autres objectifs: les manières, le langage et l'écriture ne récoltent qu'un faible 25%. Quand on en vient à la discipline, aux études comme telles, et à quelque ambition très forte, le 10% est rarement dépassé. En outre, qu'ils soient "élevés", moyens ou faibles, ces pourcentages sont à peu

près les mêmes pour chaque profil. N'émergent un peu que le 17,0 des "rigides" et le 15,6 des "modulés" relativement aux "longues études", et peut-être le 25,0 de ces derniers quant aux "bonnes manières". [Ces données paraissent bien rejoindre ce qui est ressorti à certains moments dans le rapport principal et laisser assez voir que quel que soit le profil des élèves, dans le milieu concerné, l'horizon scolaire est loin d'être immense. Ramenées au niveau de la pratique, les plus larges perspectives ailleurs idéalement développées tournent court. Elles peuvent même, si l'on pense par exemple à la discipline et même au langage, sembler en deçà d'un certain objectif minimal ordinairement rattaché au cheminement scolaire.] [Bien sûr, et c'est là l'un des buts et l'une des possibilités d'un projet éducatif intégral et contextuel, la grandeur et la variété du jardin scolaire peuvent être objets de choix, et c'est déjà une grande question qui se trouve posée, mais il y a une seconde question, qui suit de près. Elle concerne l'ampleur de la réduction proprement scolaire - et plus précisément son caractère judicieux et son opportunité - à laquelle peut donner lieu tel pragmatisme ou tel empirisme eu égard, entre autres, aux aspirations familiales, aux standards scolaires traditionnels, et à la situation éventuelle de vie des élèves actuels.--- L'importance de l'enjeu apparaît bien si l'on songe, par exemple, que le temps de l'école en est un, pour les jeunes, de développement ou mieux de "désenveloppement" progressif dans une conquête graduelle d'une certaine maturité. C'est, petit à petit, une sorte de libération d'un état de sujétion domestique et social, pour atteindre à une relative autonomie. Or il arrive que c'est précisément pendant cette période que doivent être choisies et développées ce que l'on pourrait, avec d'autres[5], appeler les "richesses latentes que - ces jeunes -

---

5 Cf. Marcel RIOUX (renvoyant à Georges Dumézil et aux belles études de G. Duby et de C. Castoriadis), "Présentation", Sociologie et Sociétés, vol. XI, no 1, avril 1979, pp. 3-6.

voudront actualiser une fois conquise leur liberté". Nous avons placé l'ensemble de cette recherche à l'enseigne de la culture, eh bien! nous voici pour une bonne part au coeur de la question. C'est qu'il s'agit ici de choix culturel, d'un choix culturel - appelé à devenir de plus en plus articulé dans la nouvelle "école communautaire et responsable" (Livre blanc, M.E.Q., 1982) - qui devient de quelque manière "constituant" et "instituant" de la façon de vivre future d'écoliers d'aujourd'hui; et, plus exactement encore d'un choix idéologique, dans le sens où l'idéologie se présente non seulement comme "un reflet du vécu" mais encore comme "un projet d'agir sur lui"... notamment pour d'autres. Nous touchons ainsi au phénomène dit de l'imaginaire social qui, entre autres, lie une génération à sa suivante en enfermant plus ou moins celle-ci dans tel enclos; et, d'une manière générale,fait que "l'esprit humain choisit sans cesse parmi ses richesses latentes". Bon gré, mal gré, les enseignants, les parents, les enfants, l'école, la famille, le projet éducatif évoluent dans cette problématique ... à bon escient ou non.]

Avec le dernier de nos sept sous-thèmes, nous en venons plus spécifiquement à la pratique, en touchant la question des transformations dues à l'école. Elles renvoient soit à des conséquences générales largement neutres ou au plus indicatrices d'une certaine polyvalence: virtuelle au plan personnel et obligatoire au plan social, c'est le tableau 20; soit à des fruits parmi les plus valorisés et les plus attendus du développement juvénile, de l'accès au code élaboré (de Bernstein), de la jonction éducative famille-école, et de la ré-équilibration majorante (de Piaget), c'est le tableau 21.

Dans ce premier tableau (no 20), on voit d'abord que dans les trois groupes on a fait preuve d'une plasticité à peu près égale

(83,8 - 85,1 - 86,5) dans l'adaptation à de nouveaux règlements, les profils rigide et modulé ne se démarquant que faiblement du profil aléatoire. Une situation semblable se retrouve (point 4) par rapport à la perception de la possibilité ou même de l'obligation d'être plusieurs personnages. On peut penser ici à un certain vécu parallèle efficient (à l'école par rapport à la famille) pour ces élèves. Il en est un peu de même aussi en ce qui a trait à la modification de la personnalité (point 5) en ce sens que les trois pourcentages sont élevés. Mais, notamment avec le 68,1 des "rigides", nous touchons ici à des différences entre profils qui, à des degrés divers, sont sensibles dans tout ce tableau. Il s'agit, au-delà des similitudes relevées, d'abord d'une certaine ressemblance entre le profil rigide et l'école: grand accommodement aux règlements (85,1), différence relativement faible dans la façon d'agir (66,0) de même que dans le réaménagement de la personnalité (68,1), et plus grande "connaturalité" au milieu scolaire (19,1). Il y a aussi la marque d'une certaine souplesse du profil modulé: très grand ajustement aux règlements (86,5) et aux comportements nouveaux (81,3), position moyenne quant à la différence dans la façon d'agir (72,9), et quant au changement de personnalité (77,1). Enfin, par voie de conséquence, le profil aléatoire, en partie privé de cette ressemblance (rigide) et de cette souplesse (modulée), paraît ressentir différemment ces possibles transformations scolaires, notamment au point 2: façon d'agir différente (78,4), au point 5: personnalité modifiée (79,7), et au point 6: sentiment de ne pas être soi-même (24,3); - par ailleurs, dans ce dernier cas, le 26,0 des "modulés" est (relativement) un peu surprenant.

L'autre tableau (no 21) en est un positif et qui peut dégager de l'optimisme. Il s'attache, tel que souligné plus haut, à des effets très attendus de l'éducation et plus particulièrement de la

TABLEAU 21

TRANSFORMATIONS DUES À L'ÉCOLE (no 2)

	A %	R %	M %
Faire valoir son point de vue	77,0	70,2	77,1
Se débrouiller	87,8	87,2	86,5
S'exprimer	75,7	63,8	75,0
Importance de l'avenir	74,3	74,5	75,0
Intérêt à plus de choses	75,7	68,1	76,0
Réalisation de la nécessité du travail	90,5	91,5	91,7
Sentiment de liberté	35,1	23,4	32,3
Rencontre des parents dans l'amitié	70,3	80,9	75,0
Plus de confiance de la part des parents	90,5	80,9	90,6
Élargissement des horizons	64,9	59,6	66,7
Meilleure saisie du monde	45,9	38,3	42,7
Moins d'exigences	66,2	76,6	75,0

scolarisation. Or on constate ici que ces transformations, peut-être en raison du vide à combler et des disponibilités effectives, sont aussi fortes, sinon plus, chez les "aléatoires" que chez les "modulés". N'en prenons pour exemple que quelques points, tout à fait majeurs: s'exprimer (A. 75,7 - M. 75,0), importance de l'avenir (A. 74,3 - M. 75,0), élargissement des horizons (A. 64,9 - M. 66,7), meilleure saisie du monde (A. 45,9 - M. 42,7), etc. Pour leur part, les "modulés", prenant place, comme on vient de le voir, dans des changements du même ordre, réagissent,si l'on peut dire, normalement, c'est-à-dire en conformité avec leur profil idéal. Par contre, les "rigides", si près de l'école qu'on les ait vus plus tôt,du moins sur certains points, présentent ici, dans plusieurs domaines, les pourcentages les moins élevés: faire valoir son point de vue (70,2), s'exprimer (63,8), intérêt à plus de choses (68,1), élargissement des horizons (59,6), meilleure saisie du monde (38,3). Leur rigidité, au plan des transformations, semble jouer un peu contre eux, et l'emporter sur l'avantage que peuvent à l'occasion constituer pour eux certains traits également "rigides" de l'école. Cela pourrait bien se situer de quelque manière dans l'une des problématiques de Piaget (et de Lautrey) pour qui, en somme, la régularité ou le profil rigide, si ouvert qu'il soit au développement,n'en recèle pas moins un certain nombre de possibles blocages conjoncturels.

S'il fallait faire une conclusion particulière à ce chapitre, on ne pourrait, il nous semble, que reprendre quelques éléments des considérations qu'il a paru plus indiqué de placer dans le cours même du texte. Il s'agirait de rappeler quelques émergences: une certaine prédilection effective - mais non générale - de l'école pour les "rigides"; la prédominance des "modulés" dans la question spécifique du langage; une intéressante ouverture à l'optimisme quant aux "aléatoires"; certains bémols contextuels, à savoir la

modulation plutôt relative des milieux familiaux, et la faveur assez grande de l'immédiat et de la quotidienneté dans ces milieux pour les trois groupes; l'apparition de l'école comme choc et distance de façon générale quoique moins fortement pour le profil modulé; et finalement le renvoi ultime à l'importance et aux conséquences de la décision ou de la ratification collective de telle ou telle école.

Un sommaire de la position de chacun des trois profils par rapport à chacun des sous-thèmes peut permettre d'exprimer visuellement les mêmes constatations, à la jointure de la famille et de l'école, de la chrysalide et du papillon. En attribuant trois "X" à la "meilleure" performance, dans le sens de plus explicite et plus grande tendance à l'équilibration majorante, nous avons ce qui suit:

RÉACTION À L'ÉCOLE

	Aléatoire	Rigide	Modulé
Avant l'école	X	XXX	XX
Difficultés	X	XXX	–
École/Maison			
Langage	–	–	XXX
Général	–	XXX	–
Réactions	X	XX	XX
Vision de l'école	X	XX	X
Objectifs scolaires	–	–	–
Transformations			
Général	–	X	X
Spécifique	XX	X	XX

Si on regarde ce schéma dans le contexte des considérations qui le précèdent immédiatement, on peut se rendre assez facilement compte que comme facteurs de culture, la famille et l'école sont attachées à la vie quotidienne, qu'elles lui donnent <<forme>> et qu'elles la situent par rapport au <<monde>>. Et cela nous renvoie à notre double problème: de quelle manière les jeunes en cause vont-ils être ainsi littéralement "cultivés" dans cette conjonction multiple de la famille et de l'école, et au-delà, comment et dans quelle optique cette culture va-t-elle se trouver liée à la vie, celle d'aujourd'hui bien sûr mais peut-être surtout celle de demain?[6]

---

6 Cf. Raymond LEDRUT, "Politique culturelle et culture populaire", in Gilles PRONOVOST (ed.), Cultures populaires, op. cit., p. 169.

CHAPITRE 3

VALEURS ... D'ÉCOLE

Jusqu'ici nous nous en sommes surtout tenus, dans les deux premiers chapitres traitant de l'école et de la famille, à une problématique de fonctionnement, d'interactions de mécanismes dans un ensemble. Ce chapitre nous amène, en plus et de façon plus marquée, à des questions de fin, de sens, d'intention radicale.

Toujours à la recherche de la signification culturelle du phénomène école et en postulant par le fait même un rapport de celui-ci aux valeurs[7], nous essayons ici de tendre davantage à la compréhension du sens de ce phénomène ou fait scolaire, un peu au-delà de l'observation. Les valeurs s'entendent en effet ici pour nous comme "un lieu par rapport auquel prennent sens les actions et les pensées", comme une "interprétation du monde"[8], en l'occurrence du monde scolaire en cause. Elles sont aussi posées, ces valeurs, comme "ce qui marque le plus profondément le rapport au monde"[9] donc le rapport à l'école, en l'ajustant exactement à la "représentation" et à "l'idéal" qu'elles en suscitent.

---

7 Cf. G. PRONOVOST (citant Weber et Habermas), loc. cit., pp. 24-25.

8 F. DUMONT, L'anthropologie, op. cit., pp. 68-69.

9 Cf. F. DUMONT, "Sur la genèse de la notion de culture populaire", in G. PRONOVOST (ed.), op. cit., p. 35.

TABLEAU 22

LA RÉALITÉ DE L'ÉCOLE

	A %	R %	M %
Acquisition des connaissances	23,0	25,5	21,9
Orientation pour la vie	16,2	19,1	18,8
Découverte de ce que l'on veut	21,6	23,4	21,9
Imposition d'apprentissages	16,2	14,9	13,5
Découverte du monde	8,1	8,5	9,4
Perception de moyens d'être heureux	6,8	6,4	7,3

TABLEAU 23

VALEUR <<OBJECTIVE>> DE L'ÉCOLE

	A %	R %	M %
Proportionnelle à son adéquation stricte à la vie	54,1	53,2	60,4
En elle-même, au plan de la connaissance	32,4	34,0	32,3
Superflue	9,5	10,6	4,2
Occupation pour les jeunes	10,8	12,8	11,5
Source de développement	27,0	21,3	24,0
Source d'épanouissement	14,9	12,8	14,6
Entraînement aux responsabilités	17,6	19,1	20,8
Entraînement à l'autonomie	24,3	29,8	26,0

Ce fait ce troisième chapitre place en quelque sorte l'élève face à lui-même cette fois, au plan de ce que l'on pourrait appeler les valeurs de l'école et de son oeuvre. Le cheminement s'y fait à travers les aspirations, les modèles et le vécu qui enveloppent son itinéraire de scolarisation. Plus précisément nous essayons d'y voir, à quoi, dans ce triple champ, conduit chacun des profils. Les avenues empruntées pour cela sont: la réalité de l'école (t. 22), sa valeur objective (t. 23), sa valeur subjective (t. 24), la problématique personnelle de la connaissance (t. 25), quelques modes d'appréhension des choses (t. 26), et quelques composantes de la personnalité visée (t. 27).

Le premier tableau (no 22) laisse voir une école qui, pour les trois groupes, est vraiment une réalité, au sens fort du terme, c'est-à-dire, tel que souligné précédemment, un objet opaque à affronter. Tous les pourcentages y sont plutôt bas. Par ailleurs, seulement deux des principaux rôles de l'école: permettre l'acquisition de connaissances (23,0 - 25,5 - 21,9) et la découverte d'un chemin (21,6 - 23,4 - 21,9) recueillent des taux "importants". L'impact moral de l'école (point 2) n'est même pas perçu par 20% des élèves, quel que soit le profil. Les trois autres dimensions de l'école proposées sont à peine découvertes et vont en s'estompant, les taux passant de 16,2 à 6,4. Un peu dans la ligne de ce que nous avons vu plus haut - mais de façon minimale -, les "rigides" l'emportent quelque peu pour les trois premiers points, et les "modulés" sont un peu moins insensibles que les autres à l'aspect découverte du monde.

L'école qui s'impose, dans les trois profils, en est donc une "d'instruction" (point 1), d'aide au choix de vie (point 3), et aussi, quoique moindrement, de formation morale (point 2). Son rôle coercitif (point 4) pointe aussi à l'horizon, mais, au-delà, les questions de sensibilisation au monde (point 5) et d'ouverture à des schémas de

TABLEAU 24

VALEUR <<SUBJECTIVE>> DE L'ÉCOLE

	Surtout		
	A %	R %	M %
Entraînement à la "tranquillité"	32,4	44,7	44,8
Suppléance des parents	32,4	46,8	34,4
Lieu de rencontres	59,5	68,1	72,9
Nécessité pour gagner sa vie	64,9	59,6	66,7
Apprentissage de la lecture et du calcul	81,1	93,6	83,3
Complément de connaissances	50,0	51,1	55,2
Support dans le choix d'une occupation	44,6	51,1	51,0
Inculcation de discipline	45,9	63,8	59,4
Apprentissage de la vie en groupe	54,1	66,0	61,5
Inculcation de modèles	33,8	34,0	43,8
Entraînement à la ponctualité	40,5	34,0	40,6
Appui dans le développement de la personnalité	66,2	61,7	63,5

vie heureuse (point 6) ne trouvent à peu près pas d'écho. De deux choses l'une: ou bien l'école n'est porteuse de ces différentes caractéristiques que dans la mesure où elles ressortent ici, c'est-à-dire peu ou même très peu suivant le cas; ou bien ni l'un ni l'autre profil n'est davantage éveillé à ses composantes, à ce que l'école est ou pourrait être.

Si l'on essaie de préciser ou de faire préciser un peu ce sens de l'école en allant du côté de sa valeur "objective" ou de ce qu'elle peut représenter en elle-même, le tableau garde les mêmes teintes mais s'éclaircit un peu. En effet (t. 23), si l'école tire surtout son prix de son utilité pratique ou de premier degré (54,0 - 53,2 - 60,4), elle est aussi passablement valorisée (32,4 - 34,0 - 32,3) en tant que voie d'accès à la connaissance, et très peu (9,5 - 10,6 - 4,2) la considèrent superflue. De plus, à ce plan des appréciations, les "modulés" l'emportent légèrement aux points 1 et 3. L'école source de développement (27,0 - 21,3 - 24,0) et entraînement à l'autonomie (24,3 - 29,8 - 26,0) s'impose aussi à environ le quart des membres de chaque groupe, et de façon un peu plus appuyée tantôt chez les "aléatoires" (27,0) tantôt chez les "rigides" (29,8). L'école est peu ressentie comme lieu de responsabilité (17,6 - 19,1 - 20,8) ou d'épanouissement (14,9 - 12,8 - 14,6). Pratiquement aucun des profils ne s'impose ici, l'école ne les atteint guère très différemment en elle-même ou au plan général.

Au plan personnel (t. 24) les ensembles rencontrés précédemment reviennent et les tendances qui se sont déjà manifestées réapparaissent. En effet les profils modulé et rigide se partagent la vedette en la laissant quelquefois à l'aléatoire ou en ne s'en démarquant que très peu. Les fonctions d'apprentissage (81,1 - 93,6 - 83,3), de préparation immédiate à la vie (64,9 - 59,6 - 66,7) et de rencontre ou de socialité (59,5 - 68,1 - 72,9) y sont très valorisées

dans les trois populations. La perspective est un peu élargie, chez les "rigides" avec les aspects orientation (51,1), discipline (63,8) et sociabilité (66,0); chez les "modulés" en ce qui a trait aux mêmes points avec en plus celui des connaissances (55,2) et celui des modèles (43,8); chez les "aléatoires" par la dimension appui au développement de la personnalité. Nous retrouvons donc une certaine commune performance moyenne, des points de contact particuliers des "rigides" et surtout des "modulés" avec l'école, et des percées théoriquement un peu inattendues chez les "aléatoires".

Nous nous sommes jusqu'ici attardés à la réalité de l'école, à sa valeur objective et à sa valeur subjective. Au-delà et au plus profond de ces trois aspects de l'école, il y a ce qui fait la raison d'être de celle-ci: la démarche de connaissance. Au plan de l'école la connaissance représente ainsi en quelque sorte la valeur des valeurs; aussi est-ce à elle, à la problématique personnelle de la connaissance chez l'élève que nous en venons maintenant.

Dans son bel ouvrage sur l'anthropologie en tant précisément que démarche de connaissance, Fernand Dumont souligne deux plans de la connaissance, d'où à notre avis l'école tire à la fois son existence et sa difficulté radicale (son problème). Il écrit que "le vécu a déjà, comme l'un de ses sens, celui de comprendre"; mais que "ce comprendre" peut poursuivre sa voie spécifique "dans l'appréhension et la construction des choses": il se fait alors connaissance selon l'acception la plus générale de cette expression. Ailleurs il remarquera, en plus ou en conséquence, et en permettant d'éviter toute méprise, que "la connaissance est une entreprise qui ne concerne pas seulement des objets mais la culture elle-même"[10]. C'est de

---

10 Ibidem, pp. 23 et 85.

TABLEAU 25

PROBLÉMATIQUE PERSONNELLE DE LA CONNAISSANCE

	A %	R %	M %
On n'a jamais fini d'apprendre	90,5	91,5	96,9
Hâte de ne plus aller à l'école	60,8	31,9	50,0
Travailler dès qu'il n'y aura plus "obligation d'école"	66,2	59,6	64,6
Plaisir possible de suivre des cours tout en travaillant	45,9	48,9	52,1
Apprendre c'est difficile	41,9	40,4	40,6
Il faut étudier longtemps pour être instruit	73,0	83,0	82,3
C'est important d'être instruit	83,8	87,2	82,3
C'est important d'être bien installé	78,4	80,9	77,1

cette connaissance dont il est question ici. [On peut déjà supposer, dans ce contexte dumontien de double niveau ou de dédoublement, qu'elle sera le lieu par excellence du défi scolaire, et celui aussi autant des affinités et des attachements que des incompréhensions et des distances chroniques à l'égard de l'école.]

La petite incursion dans ce domaine que permet le tableau 25 nous indique d'abord que "la voie spécifique" de la connaissance demeure difficile et également pour tous (point 5: 41,9 - 40,4 - 40,6). D'autre part le profil rigide semble le plus près de l'école, avec le moins grand désir d'en être libéré (31,9) ou de gagner le marché du travail (59,6), et la perspective à plus long terme (83,0) et la plus valorisante (87,2) concernant l'instruction. Le profil aléatoire, sur ces mêmes points, se situe plutôt à l'opposé (60,8 - 66,2 - 73,0 - 83,8), et il est aussi celui qui envisage le moins une démarche systématique postscolaire (45,9). Le profil modulé, fidèle en quelque sorte à lui-même ou à ce que nous en avons vu jusqu'ici, tient quelques premiers rangs: on n'a jamais fini d'apprendre (96,9), et plaisir de concilier ultérieurement étude et travail (52,1), mais surtout adopte des positions moyennes: hâte de laisser l'école (50,0) ou de travailler (64,6), nécessité et importance des études (82,3), etc.

Le tableau 26 fait pendant au précédent. Il s'arrête, par le biais d'une situation concrète puis de façon générale, à cette "appréhension" des choses dont on a fait état tout à l'heure. Il s'y trouve implicitement posé (entre autres à l'écoute de Bernstein) que l'"entreprise" de connaissance, d'une part s'accommode bien d'objectifs, et plutôt mal du "au fur et à mesure", et d'autre part qu'elle invite constamment à se détourner de la facilité et du très court terme. Aussi il n'est point surprenant, dans la section A, de trouver les "rigides" en première place (87,2) suivis de près par les

TABLEAU 26

DE L'APPRÉHENSION DES CHOSES

	A %	B %	M %
Préférence pour:			
A- économiser avec un objectif	77,0	87,2	83,3
dépenser au fur et à mesure	20,3	10,6	14,6
B- Faire ...			
ce que l'on a envie de faire	37,8	29,8	30,2
ce qui presse le plus	29,8	27,7	29,2
ce qui est le plus important	24,3	31,9	34,4
ce qui est le plus facile	4,1	8,5	3,1

"modulés" (83,3), et, dans la section B, de voir les "aléatoires" sacrifier le plus facilement à "ce que l'on a envie de faire" (37,8), et les "modulés" plus sensibles à "ce qui est le plus important" (34,4). Néanmoins il y a une autre constante qui revient ici, c'est que les positions des trois profils se situent tout de même, de façon générale, dans un même ordre de grandeur.

Le dernier sous-thème, la "personnalité visée", nous amène à considérer que l'école, en plus d'être pour l'élève une institution, une donnée du vécu, plus ou moins valorisée et valorisante, à vocation principale de connaissance tend, par son action multiforme, à réaliser chez lui tel modèle, telle personnalité de base; étant bien entendu que dans ce champ comme dans celui de la connaissance il s'agit d'une chaîne où les acquis commandent et règlent les éventuelles acquisitions. S'exprimant à ce propos, Durkheim[11] fait remarquer que de fait, l'école a à "créer", à réaliser chez l'enfant, un nouvel être, à la fois au plan personnel et au plan social. Dans quelle mesure nos trois groupes sont-ils en marche vers un certain nombre de qualités ou de caractéristiques possibles de ce nouvel être, de cette personnalité, c'est à quoi renvoie le tableau 27.

On découvrira aisément dans ses trois sections différents traits propres au code élaboré (de Bernstein), comme le dépassement de l'apparence et de l'explicite; des manifestations du fonctionnement hypothético-déductif (de Piaget), comme la liaison structurée des fins et des moyens; des composantes de l'être individuel et social (de Durkheim): sociabilité, adaptation, circulation sociale; et des attributs propres à l'habileté générale de choix judicieux à laquelle l'éducation tend par-dessus tout.

---

11 Cf. Émile DURKHEIM, Éducation et sociologie, (1922), Paris, P.U.F., 1977, pp. 12-13.

TABLEAU 27

PERSONNALITÉ VISÉE

	A %	R %	M %
A- Personne de jugement	16,2	17,0	15,6
Perspicace vis-à-vis les autres	8,1	10,6	12,5
Bonne gardienne de ses biens	19,0	14,9	16,7
Habile et tenace	20,3	23,4	21,9
Clairvoyante dans ses décisions	32,4	32,0	31,3
B- Capable de régler ses problèmes	35,1	29,8	33,3
Autonome dans les difficultés	29,7	36,2	33,3
Capable de défendre son point de vue	10,8	6,4	9,4
D'adaptation facile aux autres	8,1	2,1	7,3
Soumise aux événements	8,1	17,0	12,5
C- Capable de surmonter ses échecs	29,7	32,0	31,3
Prenant appui sur elle-même	23,0	14,9	16,7
Carapacée	8,1	8,5	7,3
Responsable	29,7	32,0	37,5

Les trois profils présentent une semblable hiérarchisation des qualités en cause. Ils les disposent visiblement en trois catégories: celles qui recueillent des pourcentages de l'ordre de 30%, celles qui se situent à environ 20%, et les autres où l'on atteint à peine 10%. C'est donc une personnalité à base de clairvoyance (32,4 - 32,0 - 31,3), de débrouillardise (35,1 - 29,8 - 33,3), d'autonomie (29,7 - 36,2 - 33,3), de fermeté ou de caractère (29,7 - 32,0 - 31,3) et de responsabilité (29,7 - 32,0 - 37,5) qui est visée dans les trois groupes. La commune prédilection se porte, en second lieu, sur le jugement (16,2 - 17,0 - 15,6), le potentiel défensif (19,0 - 14,9 - 16,7), la ténacité (20,3 - 23,4 - 21,9), et la confiance en soi (23,0 - 14,9 - 16,7). Un courant commun traverse donc ces trois profils quant à l'image d'ensemble de la personnalité visée. Par contre l'aspiration aux qualités retenues, le désir de ces performances est plus ou moins marqué, c'est là que les groupes se distinguent quelque peu. Ainsi les "modulés" dominent légèrement en ce qui a trait à la perspicacité vis-à-vis les autres (12,5) et à la responsabilité (37,5). Les "rigides" en font autant quant à l'habileté et à la ténacité (23,4), à la débrouillardise (36,2) et à l'adaptation à la conjoncture (17,0). Les "aléatoires" ne sont pas trop en reste puisqu'ils l'emportent au moins sur deux points: capacité de se protéger (19,0) et confiance en soi (23,0).

Ce thème des valeurs recèle plusieurs difficultés. Il renvoie à ce qu'il y a de plus fondamental et par conséquent de moins apparent (ou susceptible d'être saisi) dans les visions du monde et les rapports au monde, en l'occurrence les visions de l'école et les rapports à elle. Les thèmes de la relation aux parents et de la réaction à l'école sont moins sujets à être seulement effleurés. Aussi n'est-il pas surprenant, eu égard en plus au jeune âge des élèves en cause, que les positions des trois profils se soient trouvées passablement définies lors de la considération de ces deux thèmes, non

plus que les données relatives aux valeurs aillent dans le sens déjà indiqué, ni qu'elles le manifestent de façon moins expressive ou moins marquée. L'important ou l'intéressant, si l'on peut dire, est qu'elles soient à l'appui des tendances apparues plus tôt. Cela ressort assez d'ailleurs, si l'on en vient encore une fois à un schéma récapitulatif:

VALEURS ... D'ÉCOLE

	A	R	M
Réalité de l'école	X	XX	XX
Sa valeur objective	X	X	X
Sa valeur subjective	X	XX	XX
Problématique de la connaissance	—	XX	X
Appréhension des choses	X	XX	XX
Personnalité visée	XX	XX	XXX

On constate en effet que chacun des profils, à peu d'exceptions près, se trouve présent de manière positive dans chaque sous-thème, que tous les trois y sont parfois également, que les groupes rigide et modulé ne l'emportent à l'occasion que de façon mitigée (qui ne demande pas un troisième X), et que faible est aussi la marge entre ces deux groupes. L'ordre de proximité de l'école reste le même mais avec des longueurs ou des différences moins grandes que précédemment entre les "concurrents". [S'agit-il ici d'une quasi-uniformité de vision ou d'appréciation de l'école à un niveau élémentaire - qu'il a été plutôt impossible de dépasser; la difficulté du sujet permettait-elle à de jeunes écoliers de pouvoir dépasser un certain plafond minimal d'expression; peut-on y trouver quelques symptômes ou retombées d'un certain pluralisme contemporain? Peut-être des enseignants et des parents ou des élèves eux-mêmes en entrevue, pourront-ils répondre à ces interrogations; pour nous elles restent entières.]

CHAPITRE 4

LANGAGE

Le langage, et spécialement le langage écrit, parce qu'il émerge de la culture et en est l'analogue, peut être considéré comme "une sphère du réel... suffisamment à distance du sujet et de l'acteur humain pour en traiter comme d'une réalité originale". Il est lui aussi, et éminemment, "représentation de cette réalité" qu'est la société. Il est, avec et à travers la culture, l'idéologie et le savoir, l'une des composantes de cette "duplication" d'elle-même que la société organise (en vertu même de "l'émergence de la <<civilisation>> comme représentation et comme idéal")[12]. Cela ne va évidemment pas sans poser des problèmes au plan de l'acculturation - même et surtout <<indigène>>, au plan de la socialisation, à celui de la connaissance ... à celui de l'école. En effet, l'accès à cette "sphère du réel ... à distance", à cette "duplication" et "représentation", le passage à ce deuxième niveau, à cette "sphère spécifique du vécu" ne vont pas de soi. Et c'est même là, à notre avis, le problème ou le défi fondamental de l'école. C'est que, à ce second niveau, on "ne prolonge pas des confrontations habituelles avec les choses": la culture, la connaissance, le langage y sont "comme une seconde

---

12 Cf. F. DUMONT, "Sur la genèse de la notion de culture populaire", loc. cit., pp. 35-36.

nature (...) et comme une pédagogie"[13]. [Ils n'en demeurent pas moins un "lieu de l'homme", mais un lieu à conquérir et (pour reprendre un peu Emmanuel Mounier - cf. 12) l'objet d'un choix possiblement ou idéalement vigoureux. On s'y retrouve bien près du défi piagétien, de son équilibration majorante, tout comme des fonctions bénéfiques de Halliday, ou encore du processus bernsteinien menant à la domination parfaite du code élaboré.] C'est pourquoi, si ample que soit la situation que nous venons d'évoquer et si ardue que soit la question qu'elle soulève, nous nous y attachons quand même et tout un volet de la recherche en cause ici leur a été consacré. Non point que nous prétendions faire le tour de cette situation et de cette question, et encore moins leur trouver des solutions; mais nous espérons seulement sensibiliser à cette donnée qui nous semble absolument de base, contribuer tant soit peu à ce qu'elle ne soit pas trop souvent ou indéfiniment évacuée, et aussi, naturellement, effleurer, à l'écoute de spécialistes, quelques éléments qui ne paraissent pas leur être étrangers.

Pour préciser ces quelques éléments, on peut voir à quoi ils renvoient et ce qu'ils sont; nous arriverons en même temps aux sept sous-thèmes - appuyés par autant de tableaux - retenus dans cette exploration particulière.

Nous l'avons laissé entendre plus haut, l'entreprise du langage est encore plus grande au plan de l'écrit et, par conséquent, c'est là que le langage se laisse le mieux percevoir. Aussi le schéma de recherche en est-il ici un d'écriture. Il renvoie à quelques-unes des principales dimensions du langage écrit à l'acquisition desquelles tend l'école, à savoir l'accroissement ou l'extension de l'acquis verbal, l'aisance maximale dans le processus de communication, et l'utilisation du discours en fonction à la fois du sujet qui y est en cause et de la connaissance qui s'en dégage.

---

13 F. DUMONT, L'anthropologie, op. cit., pp. 10-11 (nous soulignons).

TABLEAU 28

VOCABULAIRE ET SÉMANTIQUE:
DU SENS PROPRE ET DU SENS FIGURÉ

Soit la phrase : Un petit bébé s'alimente uniquement de lait.

Dans chacun des trois énoncés suivants, le mot "alimenter" a-t-il le même sens que dans cette phrase?

	Bonnes réponses		
	A %	R %	M %
La question des vacances suffit à alimenter la conversation	82,4	83,0	85,4
Les rivières s'alimentent de l'eau des ruisseaux	39,2	31,9	41,7
Le médecin demande au malade de s'alimenter de légumes	86,5	78,7	86,5

TABLEAU 29

SÉMANTIQUE ET SYNTAXE:
DE L'IDENTIFICATION DU SUJET

Dans chacune des phrases suivantes, identifiez le sujet du verbe souligné:

	Bon sujet identifié		
	A %	R %	M %
Paul va partir	94,6	89,4	99,0
Luc dit à Pierre de sauter	47,3	46,8	58,3
Émile promet à Jeanne de sauter	66,2	61,7	81,3
Lise demande à Julie de regarder	52,7	42,6	56,3
Armand promet de manger sa soupe	89,2	87,2	96,9
Jean est facile à écrire	1,4	2,1	2,1
Annie est difficile à voir	1,4	2,1	2,1
Marc est difficile à dessiner	1,4	2,1	2,1

Par rapport à ce premier aspect du langage nous aborderons les questions de sens propre et de sens figuré (t. 28), d'identification du sujet (t. 29), et de synonymes (t. 30). Le deuxième aspect sera abordé par le biais de narrations (t. 31 et 32) et d'un recours au vécu (t. 33), et c'est à même le vécu également (t. 34) que nous explorerons le troisième aspect. Dans le cadre particulier de cette annexe, il s'agit toujours évidemment de confronter nos trois profils aux données concernant ces différents indices de performance langagière écrite. On conçoit aussi, aisément, que les hypothèses de départ se trouvent à l'effet que le profil modulé batte la marche dans l'une et l'autre des trois dimensions retenues et dans chacun de leurs composants[14].

Dans l'exercice dont le tableau 28 rend compte il fallait bien sûr répondre "non" aux deux premiers points puisque le verbe "alimenter" y est employé au sens figuré. C'est dire que les trois groupes ont largement et à peu près également réussi au point 1, puisque les pourcentages y dépassent 80%. Leur succès est moins grand au point 2, mais les pourcentages demeurent du même ordre (surtout en ce qui concerne les groupes aléatoire et modulé). Au point 3, les "modulés" quoique encore en tête y sont cependant ex aequo avec les "aléatoires" (86,5), alors que les "rigides" se démarquent de nouveau sensiblement, avec 78,7. En somme le comportement est globalement le même, soit deux réussites massives (points 1 et 3) entrecoupées d'un échec relatif (point 2). Dans ces trois populations l'identification du sens propre y est faite par une large majorité, et même le sens figuré ne paraît pas constituer un problème en lui-même. Il a tendance à en devenir un lorsqu'il se trouve rattaché à une activité concrète: point 2 (39,2 - 31,9 - 41,7).

---

14 Pour un cadre théorique, une méthodologie et des hypothèses semblables voir la recherche du Centre d'étude du langage et des communications, de Wells, Raban, Satterly, Wool et al., Language at home and at school, Bristol, Université de Bristol, (1973/1982...).

TABLEAU 30

VOCABULAIRE ET SÉMANTIQUE:
DES SYNONYMES

Soit les mots : commode — livre
glace — pic
tombe — serre
veine — feu

Lequel de ces mots peut être synonyme dans les huit cas suivants :

	Synonyme identifié		
	A %	R %	M %
Volume - Remet	85,1	72,3	88,5
Sommet - Pioche	68,9	74,5	78,1
Miroir - Froideur	86,5	85,1	92,7
Vaisseau - Chance	50,0	53,2	64,6
Sépulture - S'écroule	63,5	66,0	79,2
Pratique - Bureau	83,8	68,1	87,5
Défunt - Incendie	93,2	87,2	94,8
Griffe - Étreint	50,0	40,4	61,5

Le tableau 29 est plus significatif. D'abord les trois profils se heurtent à un commun seuil insurmontable de difficulté (les trois derniers points): l'absence du sujet. Ensuite, sur tous les autres points les "modulés" l'emportent, et parfois, par exemple aux points deux et trois, de manière très confortable. Les "rigides" par contre tiennent partout la dernière place en cédant le pas aux "aléatoires". En outre l'exercice devient ardu, et presque également pour les uns et pour les autres, lorsque le véritable sujet est pour ainsi dire voilé (points 2 et 4).

Quand on en vient aux synonymes, tableau 30, les positions deviennent plus claires encore: le profil modulé est bon premier partout et souvent avec de bonnes marges comme aux points deux (78,1), quatre (64,6), cinq (79,2) et huit (61,5). En second lieu vient le profil aléatoire qui lui aussi se distance passablement du profil rigide à certains moments: points six (83,8), sept (93,2), huit (50,0). Il faut noter aussi que les "modulés" presque partout, et les "aléatoires à quelques reprises, se situent au-dessus des résultats d'ensemble donnés au rapport général (cf. p. 230); c'est le contraire pour les "rigides".

Avec le tableau 31 nous abordons la deuxième dimension du langage retenue, celle de la performance dans le processus de communication, plus précisément dans la compréhension, dans l'expression et dans la prise en compte du temps ou de la temporalité.

La première action (t. 31) se passe, si l'on peut dire ainsi, à l'intérieur d'une bande dessinée, à raconter; cinq critères sont posés. Partout les "aléatoires" y dament le pion aux "modulés". Les "rigides" sauf au point cinq (80,9) viennent en troisième place. Par ailleurs, en raison du point 2, qui est le plus important, la palme ici va aux "aléatoires": ce sont eux qui ont le mieux rendu la signification globale de la bande dessinée.

TABLEAU 31

DU PROCESSUS DE COMMUNICATION (no 1):
BANDE DESSINÉE

Soit pour la bande dessinée proposée	A %	R %	M %
Nombre de mots suffisant	60,4	59,6	58,6
Histoire rendue sans erreur	37,8	25,5	34,4
Perception du mot-clé: chauffée	82,4	66,0	76,0
Prise en compte du point d'interrogation final	43,2	29,8	33,3
Prise en compte des mots et des images	78,4	80,9	77,1

TABLEAU 32

DU PROCESSUS DE COMMUNICATION (no 2):
HISTOIRE

Soit une histoire d'au moins trente mots choisie par l'élève:

	A %	R %	M %
Nombre de mots suffisant	87,6	78,8	88,7
Histoire significative	75,7	68,1	77,1
Traits humoristiques	58,1	48,9	59,4
Jeux de mots	21,6	12,8	15,6

La deuxième action (t. 32) en est une également de narration, mais cette fois d'une histoire libre, au choix de l'élève; quatre critères visent à la caractériser. Les positions y sont sensiblement les mêmes, en ce sens que "modulés" et "aléatoires" se retrouvent presque ex aequo, alors que les "rigides" sont assez loin derrière. Ils y sont particulièrement faibles au point cinq: jeux de mots (12,8). Il faut cependant remarquer qu'encore ici c'est le point deux qui est fondamental: les "modulés" reprennent la première place.

Dans l'attention à cette aisance dans le processus de communication, nous en venons, avec le tableau 33 à une sorte de complément de ce qui précède. Il s'agit surtout de comportements familiaux susceptibles, suivant Bernstein, de favoriser l'acquisition et l'usage de son code de langage et de pensée dit élaboré (c'est-à-dire, on s'en souvient, entre autres non rivé au contexte immédiat). Le profil modulé reprend la tête de façon marquée, se classant soit premier (7 fois, points 1, 2, 5, 6, 8, 10, 11) soit second (5 fois, points 3, 4, 7, 9, 12). Dans ce monde, non plus de la scolarité proprement dite mais plutôt des comportements, le profil rigide se réhabilite en quelque sorte et l'emporte légèrement sur l'aléatoire qui se retrouve en terrain apparemment défavorable. De fait il y apparaît un peu en difficulté dans les questions: d'importance de l'opinion de l'enfant pour le père (41,9), de programmation quotidienne durant les vacances (40,5), de dialogue avec le père (48,6), et de considération efficiente de l'avenir (48,6).

Le troisième aspect du langage pris ici en considération nous renvoie à quelques-unes des fonctions du langage. Nous n'en retenons que deux, celles dites personnelle, ou ici de valorisation personnelle dans des choses scolaires, et heuristique, ou de stimulation à la connaissance. D'autre part, nous ne les rejoignons pas directement,

TABLEAU 33

CODE ÉLABORÉ, CODE RESTREINT: APERÇU

	A %	R %	M %
À la maison:			
Mon opinion est importante:			
pour mon père	41,9	53,2	55,2
pour ma mère	52,7	57,4	63,5
Les vacances se déroulent telles que prévues	66,2	53,2	57,3
On se fait un programme chaque jour des vacances	40,5	55,3	46,9
Fréquents dialogues:			
avec mon père	48,6	53,2	65,6
avec ma mère	77,0	61,7	86,5
Lors d'incartades, possibilité de discussion:			
avec mon père	28,4	25,5	28,1
avec ma mère	35,1	42,6	42,7
Même possibilité générale de s'exprimer qu'à l'école	55,4	46,8	50,0
Aussi facilité pour moi			
d'apprendre à écrire	81,1	78,7	88,5
d'apprendre à lire	79,7	85,1	87,5
de penser en termes d'avenir	48,6	59,6	55,2

c'est-à-dire au sein d'une performance scolaire à cet effet, mais seulement par le biais de différents extraits du vécu de l'élève réputés favoriser l'une ou l'autre de ces deux fonctions. C'est ce que présente le tableau 34.

Les "modulés" y battent encore la marche; ils sont premiers ou deuxièmes dans douze cas sur treize. Cependant leur marge n'est pas très grande par rapport aux "rigides" sauf aux points deux (20,8), quatre (32,3) et dix (71,9). Ceux-ci viennent en second lieu et ont une bonne performance, puisqu'ils reçoivent la première ou la deuxième place pour neuf des treize critères, et spécialement en ce qui a trait aux comportements individuels (points 5, 6, 7, 13, de même que 8 et 9) et à la fonction heuristique (points 6, 7, 8, 9 et 11) - alors que dans le profil modulé l'insistance se faisait surtout sur des comportements collectifs et reliés à la fonction personnelle (points 1, 2, 3, 4 et 10). Pour ce qui est du profil aléatoire, il se trouve, à l'opposé du rigide, en position de relative faiblesse précisément là où celui-ci faisait très bonne figure: points 5, 6, 8 et 9, donc en regard de données individuelles à incidence davantage heuristique.

Nous pouvons récapituler, mais préférablement peut-être, en ayant à l'esprit quelques considérations.

Rendant compte "d'une observation participante de longue durée", dans ses "Phrases ou discours à l'école primaire"[15], Josiane Boutet souligne (d'ailleurs en commentant certains travaux de Bernstein) l'insistance de l'école sur "la belle phrase canonique",

---

15 Dans Bernard GARDIN et al., Sociolinguistique; approches, théories, pratiques, Paris, P.U.F., 1980, Tome II, pp. 553-567.

TABLEAU 34

FONCTIONS DU LANGAGE: QUELQUES INDICES

	A %	R %	M %
Dans ma famille on se parle beaucoup:			
au retour de l'école	47,3	53,2	58,3
en regardant la télé	27,0	8,5	20,8
aux repas	56,8	57,4	61,5
au coucher	28,4	23,4	32,3
J'aime écrire	52,7	70,2	69,8
Je lis pour mon plaisir	55,4	63,8	63,5
Je cherche dans le dictionnaire	73,0	83,0	71,9
J'emprunte à la bibliothèque	51,4	57,4	58,3
Dans les moments libres en classe, je lis	50,0	63,8	65,6
Chez nous une bonne émission de télé donne lieu à des échanges	74,3	57,4	71,9
La télé donne aussi lieu à des discussions	48,6	72,3	60,4
J'ai mon mot à dire dans les sujets sérieux à la maison	55,4	57,4	57,3
J'ai des correspondants	54,1	66,0	57,3

l'apprentissage et le respect d'un "rituel langagier", et le dépassement des "données situationnelles" dans une prise en compte, dès ce niveau élémentaire, des "relations temporelles": toutes choses possiblement de dépassement du quotidien, et certainement de culture. Toutes choses aussi qui placent plus ou moins l'enfant "entre deux pratiques langagières" et en amènent certains à "un <<bilinguisme>> conscient".

C'est de tels objectifs ou caractéristiques d'école, et d'un tel défi pour l'écolier dont il est (dont il a été) en fait question ici; avec cette hypothèse que l'élève "issu" d'une régularité familiale (de règles et d'habitudes) modulée est mieux préparé à poursuivre ces objectifs et à relever ce défi. En conséquence nos trois profils se sont trouvés confrontés surtout à des performances proprement scolaires, alors que dans les trois chapitres antérieurs ils l'étaient principalement à des situations de vie. Aussi on pouvait s'attendre à des différences dans les positions des trois groupes; il y en a. La principale est peut-être que sur ce nouveau terrain, les "rigides" sont, pour ainsi dire, en perte de vitesse. L'autre différence, que l'on pourrait peut-être voir comme un corollaire de la première, est que les "aléatoires" se comportent pas mal mieux dans ce nouvel "élément". Pour leur part, les "modulés" demeurent en tête du peloton. Si l'on s'essayait à ramasser cela dans une petite présentation synoptique, on pourrait avoir ceci, en posant encore que les trois X indiquent une très bonne performance:

LANGAGE ... ÉCRIT

	A	R	M
Acquis verbal			
Sens propre/sens figuré	XX	XX	XX
Identification du sujet	X	—	XX
Synonymes	XX	—	XXX
Processus de communication			
Bande dessinée	XX	--	X
Histoire	XX	X	XX
Extraits du vécu	X	XX	XXX
Fonctions personnelle et heuristique			
Extraits au vécu	X	XX	XX

Plusieurs interrogations, possiblement bénéfiques, surgissent. Faut-il penser ici aux deux rôles d'"instruction" et d'"éducation" de l'école, les profils modulé et aléatoire s'accordant mieux au premier, et le profil rigide au second? La personnalité propre des écoles en cause y est-elle pour quelque chose, tant au point de vue scolarisation que formation? Ce fait que nous soyons tout de même au primaire est-il aussi un coefficient qui se fait sentir?

Faudrait-il poser enfin que la forme (modulée) des exercices sur le langage a carrément pris au dépourvu les "rigides" qui auraient possiblement été plus à l'aise dans des pratiques plus "directement grammaticales"? On sera un peu porté à le croire au chapitre suivant à la lecture du tableau 40, qui montrera que les "rigides" réussissent globalement mieux en français que les "aléatoires".

CHAPITRE 5

SITUATION DE VIE

Dans ses travaux sur l'école et la famille, nous avons déjà eu l'occasion de le souligner, Jacques Lautrey retient la situation de vie de l'enfant parmi les facteurs importants de sensibilisation et de socialisation scolaires antérieurs à l'école ou concomitants. Ces conditions d'existence renvoient chez lui à des indicateurs socio-économiques (occupation, scolarité, revenu, etc.) mais qui seraient facilement redondants les uns par rapport aux autres, donc aussi suppléants au besoin. C'est dans cette problématique que nous nous situons ici. Nous devrions ajouter partiellement, et cela pour deux raisons. Bien sûr nous aurons recours à de tels indicateurs, à cinq ou six d'entre eux, et nous présenterons en autant de tableaux où se situent nos trois profils par rapport à eux; mais nous n'émettrons pas de commentaires à ce sujet. Cela parce que nous avons affaire à un milieu et à une population relativement homogènes et que cela nous aurait paru de mauvais ton tout autant que peu significatif d'établir des corrélations, et même de commenter les données brutes. Nous n'en proposons pas moins ces dernières, mais surtout à titre d'information et comme complément à ce qui a été présenté précédemment. Un deuxième fait qui ne nous fait pas complètement entrer dans le schéma mentionné, est que nous ajoutons au décor quelques éléments de cette situation existentielle de l'enfant, à savoir,

quelques-uns de ses résultats scolaires, une appréciation personnelle de son enseignant(e) titulaire, et quelques indices quant à la stimulation intellectuelle qu'il peut trouver chez lui. Ce sera l'objet de trois autres tableaux, ceux-là assortis de quelques réflexions.

TABLEAU 35

OCCUPATION DU PÈRE

CATÉGORIE	A %	R %	M %
Cultivateur, fermier	25,7	12,8	18,8
Personnel de service	5,4	2,1	3,1
Manoeuvre, journalier	18,9	23,4	14,6
Métier	24,3	21,3	29,2
Technicien	1,4	2,1	2,1
Contremaître	-	8,5	2,1
Instituteur	2,7	4,3	3,1
Producteur indépendant, commerçant, industriel, artisan	12,2	21,3	17,7
Profession libérale	1,4	4,3	2,1

TABLEAU 36

SCOLARITÉ DES PARENTS

ANNÉES D'ÉCOLE	A		R		M	
	Père %	Mère %	Père %	Mère %	Père %	Mère %
4	-	1,4	2,1	-	-	2,1
5	13,5	16,2	6,4	12,8	8,3	10,4
6	14,9	16,2	12,8	8,5	15,6	12,5
7	2,7	1,4	4,3	4,3	3,1	2,1
8	4,1	-	6,4	6,4	4,2	7,3
9	12,2	10,8	17,0	17,0	16,7	7,3
10	2,7	4,1	4,3	4,3	2,1	5,2
plus de 10	6,8	9,6	12,7	12,7	5,2	12,5
S.R.	43,2	40,5	34,0	34,0	44,8	40,6

TABLEAU 37

NOMBRE D'ENFANTS ET RANG DANS LA FAMILLE

Nombre ou rang	A		R		M	
	Enfants %	Rang %	Enfants %	Rang %	Enfants %	Rang %
1(er)	6,8	23,0	6,4	29,8	3,1	29,2
2	16,2	21,6	29,8	34,0	19,8	18,8
3	24,3	14,9	29,8	12,8	29,2	14,6
4	9,5	4,1	12,8	6,4	11,5	5,2
5	8,1	4,1	8,5	6,4	8,3	6,3
6	4,1	5,4	2,1	2,1	4,2	5,2
plus de 6	29,9	25,8	8,5	8,5	21,8	17,6
S.R.	1,4	1,4	2,1	-	2,1	3,1

TABLEAU 38

REVENU DES PARENTS

$	A %	R %	M %
3,000. à ...	6,8	10,6	5,2
6,000. à ...	16,2	10,6	13,5
10,000. à ...	14,9	12,8	14,6
15,000. et +	25,7	34,0	29,2

TABLEAU 39

HABITATION

DÉTAIL	A %	R %	M %
Village	43,2	40,4	46,9
Rang	55,4	59,6	52,1

TABLEAU 40

RÉSULTATS SCOLAIRES (80-81)

Moyenne	Français		
	A %	R %	M %
Moins de 50%	5,4	10,6	5,0
50% à ...	28,4	10,6	17,4
70% à ...	28,4	23,4	24,0
80% à ...	28,4	34,1	33,3
90% et plus	9,5	19,2	18,8
Moyenne	**Mathématiques**		
	A %	R %	M %
Moins de 50%	2,7	10,6	2,0
50% à ...	28,4	19,1	21,7
70% à ...	31,1	10,6	26,0
80% à ...	31,1	38,3	29,0
90% et plus	6,8	19,1	21,8

TABLEAU 41

ADAPTATION SOCIALE ET SCOLAIRE

	Sociale			Scolaire		
	A %	R %	M %	A %	R %	M %
Bonne	24,3	40,4	44,8	33,8	44,7	47,9
Moyenne	29,7	23,4	27,1	36,5	25,5	28,1
Faible	13,5	10,6	9,4	8,1	12,8	6,3

TABLEAU 40

Ce tableau 40 concernant les résultats scolaires pour l'année 1980-1981 se dessine très clairement. En français le profil modulé s'étend, de façon importante, sur presque toutes les catégories de pourcentage sauf pour la plus faible où il ne place qu'un 5%. Le profil rigide se concentre aux trois échelons les plus élevés, mais le 20% et plus que retiennent les deux premiers échelons rappelle certaines difficultés rencontrées dans les exercices d'écriture, et l'empêche de l'emporter pour la peine (sur le modulé) pour les 80 et 90% (53,3 vs 52,1). Le profil aléatoire se comporte différemment et ramasse tous ses effectifs dans les trois catégories médianes, ce qui ne lui fait pas une si mauvaise performance et renvoie également aux questions d'écriture antérieures.

Pour les mathématiques, l'allure des "modulés" et des "aléatoires" demeure constante: grande répartition pour les uns et concentration pour les autres. Les "rigides" changent un peu dans un renforcement à la fois aux échelons supérieurs (38,3 - 19,1) - qui leur assure le premier rang - et aux échelons inférieurs (10,6 - 19,1), ce qui laisse voir de nouveau leur vulnérabilité (malgré leur assez forte adéquation à l'école par ailleurs tel qu'il est apparu plus tôt).

TABLEAU 41

Dans le domaine de l'adaptation à l'école, les chiffres du tableau 41 ne surprennent pas. Ils s'inscrivent en quelque sorte dans la ligne à laquelle chacun des profils nous a maintenant habitués. Au plan social, les "modulés" ont la meilleure performance avec 44,8 dans "bonne" et seulement 9,4 dans "faible". Les "rigides" les suivent d'assez près, et les "aléatoires" se caractérisent de nouveau à la fois par leur position générale inférieure (24,3 et 13,5)

TABLEAU 42

STIMULATION CONTEXTUELLE: QUELQUES INDICES

	A %	R %	M %
Amis invités à la maison au cours des vacances	91,9	93,6	93,8
Visite chez des amis durant les vacances	95,9	91,5	89,6
Les vacances occasion de voyages en famille	62,2	59,6	71,9
Toute la parenté demeure relativement près	40,5	42,6	39,6
Connaissance de toute la parenté	59,5	66,0	55,2
Nombreux visiteurs	56,8	48,9	61,5
Fréquentes visites à des parents ou amis	56,8	55,3	63,5
Achats fréquents de bandes dessinées	39,2	42,6	37,5
Documents de connaissance géographique à portée de la main	74,3	76,6	78,1
La maison natale jamais quittée	51,4	36,2	44,8

et leur concentration dans la catégorie "moyenne". Au plan scolaire, le rang demeure le même, mais le profil aléatoire est visiblement en meilleur terrain.

TABLEAU 42

En fait de stimulation contextuelle, de fréquentes ou nombreuses occasions d'être confrontés à des réalités nouvelles et d'élargir leur horizon, le moins que l'on puisse dire, d'après le tableau 42, c'est qu'aucun des trois profils ne semble désavantagé pour la peine (et s'il y en avait un ce serait le profil rigide). En effet, plusieurs pourcentages des trois groupes sont voisins; les "modulés" ne l'emportent que peu (71,9 - 61,5 - 63,5) et sur peu de points; et les "aléatoires" se situent presque toujours en deuxième position sinon en première (95,9).

CONCLUSION

La recherche "L'école, un problème pour l'enfant?", nous nous en sommes exprimés dans le rapport principal, en était une surtout d'exploration, et, de façon complémentaire, d'attention à des hypothèses. Le but visé était, en gros - du moins dans cette première partie - d'abord de présenter en quelque sorte une photographie de l'élève, dans certaines dimensions de son cheminement scolaire, en vue d'un meilleur ajustement éventuel des divers composants du milieu où on le fait évoluer. Pour baliser et expliciter notre démarche des hypothèses de travail étaient retenues en renvoyant notamment aux travaux de Bernstein, de Lautrey, de Piaget, etc. C'est à cela qu'a été consacré le tome 1 du rapport principal, en s'attachant relativement peu à la vérification proprement dite de ces hypothèses. Cette "vérification" était renvoyée à une étude de profils complémentaire, à une annexe. C'est donc là le champ particulier réservé au présent texte, sans toutefois, au contraire, viser finalement à autre chose qu'à ajouter à la photographie déjà constituée et présentée.

On se souvient que ces hypothèses se trouvaient notamment à l'effet qu'un système éducatif familial comportant une régularité de règles et d'habitudes à dominance modulée est plus propice au développement intellectuel et partant à la formation scolaire que d'autres systèmes dits rigide ou aléatoire.

De plus, et a fortiori, cette annexe se trouve-t-elle soumise aux orientations et aux limites de l'ensemble de la recherche. Les unes et les autres renvoient à ce que nous avons déjà souligné, à

savoir que nous ne visions qu'à poser un grain de sable dans le défi actuel de la famille et de l'école, dans leur "entreprise de reconstruction de l'homme et de la culture", de l'homme par la culture et de celle-ci par celui-là. C'est pourquoi nous avons axé notre démarche sur la culture. De fait, cette dernière, entre autres par le biais du langage, n'est-elle pas "comme une seconde nature", "comme une pédagogie"[16], comme une éducation. Ne dit-elle pas tout à fait et la fin et les moyens et l'essentiel de celle-ci? Par ailleurs, bien plus qu'une démonstration de quoi que ce soit, ce qui était visé dans cette re-présentation se rapportait plutôt à un outil de réflexion et de prise de conscience et à une aide d'orientation.

Tout au long des chapitres qui précèdent, et peut-être plus particulièrement à l'occasion du sommaire final de chacun d'eux, on a été à même de constater dans quelle mesure les hypothèses retenues se "vérifiaient" dans nos trois populations d'écoliers. Nous n'y reviendrons pas en détail, mais c'est peut-être le lieu ici, dans cette foulée, de ressasser un peu, en essayant de les élargir, une ou deux perspectives, plus ou moins furtives, qui nous sont apparues en cours de route.

La première est un peu une interrogation. N'y a-t-il pas école ... et écoles? Les hypothèses renvoient à une école-type, à une école modèle, traditionnelle, "classique", etc. Les écoles en cause, le voudraient-elles, ne sauraient épouser parfaitement ce prototype. Dans la mesure où elles s'en écartent, à dessein ou sous le poids de la conjoncture, dans la même mesure sans doute, il est difficile ou peu probable que telle hypothèse y trouve son compte.

---

16 F. DUMONT, L'anthropologie, op. cit., jaquette et p. 11.

Un autre fait qui a semblé émergé est que les différents profils ou modes de régularité ne sont pas nécessairement univoques; ils présentent chacun différentes affinités avec les diverses composantes de l'école. Ainsi le profil rigide a affirmé une certaine aisance dans la sphère des comportements et plutôt quelques difficultés dans le cas d'exercices reliés à des matières scolaires. Le profil aléatoire a présenté une réaction contraire.

Il y a aussi, et ce n'est peut-être pas la moindre constatation, que si l'école, quelle qu'elle soit, en vient de toute façon à privilégier l'un ou l'autre profil, les autres n'en sont pas par le fait même exclus de son champ d'action. Il reste pour eux différentes plates-formes où se retrouver et s'exprimer. Ils conservent un certain nombre de concordances scolaires. Cela pourrait en partie tenir au fait que dans un bon nombre de milieux familiaux, quel que soit le profil plus ou moins consciemment retenu on tend, par des voies plus ou moins adaptées, à plusieurs mêmes objectifs à forte résonance scolaire.

Enfin, une autre chose importante qui ressort ici, au plan général, est qu'un certain nombre de ces jeunes rencontrés, surtout dans le profil modulé, aussi chez les "rigides" et même parmi les "aléatoires" ont visiblement commencé, oh! à un tout premier niveau et encore, à ... penser et à ... écrire. Nous voulons dire par là qu'ils ont commencé et réussi à faire tant soit peu le vide quant à ce qui les entoure[17], pour le remplir ensuite eux-mêmes, en renouvelant la face des personnes et des choses et la leur propre aussi. C'est là le propre et ici l'indice de l'esprit. D'ailleurs, tout ce

---

17 "Écrire, c'est créer le silence afin que de ce vide un autre monde paraisse, et nous avec lui." Ibidem, p. 53.

à quoi nous nous sommes rattachés dans notre périple: l'équilibration majorante, le code élaboré, le langage, l'écriture, l'éducation, la culture, sont-ils autre chose, à des degrés et avec des bonheurs divers, que cette perpétuelle re-création? Parents, enseignants, enseignantes, ... , comment continuer, assurer, étendre et améliorer ce cheminement, à tout dire proprement d'école? C'est, après celui de l'exploration, le versant spécifique du projet éducatif: celui des déterminismes dans lesquels on va vouloir, ou va devoir enfermer cette re-création.

LISTE DES TABLEAUX

1 Locuteur principal 8
2 Importance personnelle dans la famille 10
3 Des décisions et de l'obéissance 12
4 Moi, mes parents 14
5 Échanges à l'occasion d'émissions de TV. 14
6 De l'explicitation pédagogique 16
7 Possibilité d'expression personnelle 18
8 Les comportements les plus appréciés 20
9 "Préhistoire" scolaire 26
10 Le très difficile au début de l'école. 26
11 Difficultés scolaires 28
12 Langage domestique et langage scolaire 28
13 Milieu domestique et milieu scolaire 30
14 Divers à l'école et à la maison. 30
15 Sentiment de première heure à l'école. 32
16 Impressions générales à l'école. 32
17 Rétroactions à l'école 34
18 Visions de l'école 36
19 Objectifs scolaires 38
20 Transformations dues à l'école (no 1). 38
21 Transformations dues à l'école (no 2). 44
22 La réalité de l'école. 50
23 Valeur "objective" de l'école. 50
24 Valeur "subjective" de l'école 52
25 Problématique personnelle de la connaissance 55

26	De l'appréhension des choses	57
27	Personnalité visée	59
28	Du sens propre et du sens figuré	65
29	De l'identification du sujet	65
30	Des synonymes.	67
31	Du processus de communication (no 1)	69
32	Du processus de communication (no 2)	69
33	Code élaboré, code restreint: aperçu	71
34	Fonctions du langage: quelques indices	73
35	Occupation du père	79
36	Scolarité des parents.	79
37	Nombre d'enfants et rang dans la famille	80
38	Revenu des parents	80
39	Habitation	80
40	Résultats scolaires.	81
41	Adaptation sociale et scolaire	81
42	Stimulation contextuelle: quelques indices	83

BIBLIOGRAPHIE COMPLÉMENTAIRE

BEAUDOT, Alain, Sociologie de l'école, Paris, Dunod, 1981, 166 p.

BROSSARD, Michel, "Recherches sur les différences linguistiques au niveau de l'enseignement primaire", Dijon, Institut de recherche sur l'économie de l'éducation (I.R.E.D.U.), s.a.d., 1979, ronéo, 12 p.

COLEMAN, James S., et al., Equality of Educational Opportunity, National Center for Educational Statistics, 1966, 235 p.

C.R.E.S.A.S., Le handicap socio-culturel en question, Paris, ESF, 1978, 216 p. (Coll. Science de l'éducation.)

DUMONT, Fernand, L'anthropologie en l'absence de l'homme, Paris, P.U.F., 1981, 370 p. (Coll. Sociologie d'aujourd'hui): chap. 1 et 2, pp. 27-103.

FIJALKOW, Jacques, Les conceptions théoriques des difficultés d'apprentissage, Toulouse, Université de Toulouse Le Mirail, 1982, Thèse de doctorat, Tomes I et II, 902 p.: "Le milieu socio-familial", tome I, chap. 4, pp. 316-360; "La mise en question de l'école", tome II, chap. 5, pp. 452-295.

GARDNER, R. C., Social factors in language retention, London (Ontario), University of Western Ontario, 1980, 32 p.

LAUTREY, Jacques, "Classe sociale, structuration de l'environnement familial et développement cognitif de l'enfant", Bulletin de psychologie, vol. 31, nos 1-2, 1977-78, pp. 197-201.

---------- , "Environnement familial et développement intellectuel", L'Orientation scolaire et professionnelle, 1973, no 3, pp. 227-243.

PRONOVOST, Gilles (ed.), Cultures populaires et sociétés contemporaines, Québec, P.U.Q., 1982, 196 p.

REUCHLIN, M., "Les facteurs socio-économiques du développement cognitif", in DUYCKAERTS, W., Milieu et développement, P.U.F., 1972, pp. 69-150.

VINCENT, Guy, L'école primaire française; étude sociologique, Lyon, Ed. de la Maison des Sciences de l'homme, 1980, 345 p.

Université du Québec
Institut national de la recherche scientifique

2700, rue Einstein
Case postale 7500, Ste-Foy, Québec.
Téléphone: (418) 657-2560

E D U Q 8370188 C

EPF

L'ÉCOLE, UN PROBLÈME POUR L'ENFANT?

Tome 1

R-154 SUPPLÉMENT

INRS-Éducation
2383, Chemin Ste-Foy
Ste-Foy, G1V 1T1

Juin 1982

E D U Q 8370188 C

EPE

L'ÉCOLE, UN PROBLÈME POUR L'ENFANT?

Tome 1

R-154 SUPPLÉMENT

INRS-Éducation
2383, Chemin Ste-Foy
Ste-Foy, G1V 1T1

Juin 1982

© INRS-INRS-Education, 1982

Quelques corrections mineures ont été apportées à ce texte par rapport à l'original.

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES 4

Section I : QUESTIONNAIRE 1 5

Section II : QUESTIONNAIRE 2 30

Section III : QUESTIONNAIRE 3 57

Section IV : EXERCICE 1 80

Section V : EXERCICE 2 89

Section VI : FORMULAIRE 95

Section I

QUESTIONNAIRE 1

Université du Québec
Institut national de la recherche scientifique
INRS éducation
2383, chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy (Québec)
G1V 1T1
Téléphone : (418) 657-2600

ne rien écrire dans cette colonne

1
2
3
4 5
0 1
6 7

PROJET E-P-E

QUESTIONNAIRE 1

DANS CE QUESTIONNAIRE, ON TE DEMANDE DE DIRE COMMENT CA SE PASSE POUR TOI ET CE QUE TU EN PENSES. LIS ATTENTIVEMENT CHAQUE QUESTION AVANT D'Y REPONDRE.

SECTION A

1. Habituellement, que fais-tu à la maison quand tu es de retour de l'école?

   a) Voici une liste d'activités possibles après ta journée d'école.

   METS UN (✓) A CELLES QUE TU FAIS HABITUELLEMENT. Tu peux faire ce crochet dans la case AVANT le souper (✓) ou dans la case APRES le souper (✓) ou dans les deux (2) cases, selon ce qui se passe réellement chez vous.

   SI TU FAIS D'AUTRES ACTIVITES, TU PEUX LES AJOUTER EN UTILISANT LES SIX (6) DERNIERES LIGNES.

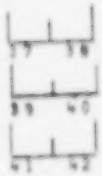
	AVANT le souper	APRES le souper	
01- je mange	( )	( )	15 16
02- je joue	( )	( )	11 12
03- je regarde la télévision	( )	( )	13 14
04- j'étudie ou je fais mes devoirs	( )	( )	15 16
05- je sors pour	( )	( )	17 18
06- je parle avec	( )	( )	19 20
07- j'aide mes parents	( )	( )	21 22
08- je lis	( )	( )	23 24
09- je	( )	( )	25 26
10- je	( )	( )	27 28
11- je	( )	( )	29 30
12- je	( )	( )	31 32
13- je	( )	( )	33 34
14- je	( )	( )	35 36

1. b) Dans ce que tu as répondu sur la première page, écris les trois (3) activités qui reviennent le plus souvent:

1: _____

2: _____

3: _____

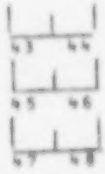


c) Dans ce que tu as répondu sur la première page, écris les trois (3) activités qui reviennent le moins souvent:

1: _____

2: _____

3: _____



d) Dans ce que tu as répondu sur la première page, s'il y a des activités que tu fais en même temps (ex.: manger en regardant la télévision), écris-les:

- _____

- _____

- _____

e) Est-ce que ça te plaît cette façon d'agir chez vous?

OUI ( ) NON ( )

1. f) Durant la semaine, est-ce que ça se passe comme tu l'as indiqué sur la première page:

- tout le temps? ( ) ⌊62⌋
- la plupart du temps? ( )
- de temps en temps? ( )

g) Si les choses ne se passent pas toujours de la même façon, qu'est-ce qui change durant la semaine?

_____

_____

_____

h) Le plus souvent, qui décide du choix de tes activités AVANT le souper?

- tes parents (père ou mère) ( )
- toi ( ) ⌊63⌋
- toi et tes parents ( )

i) Le plus souvent, qui décide du choix de tes activités APRES le souper?

- tes parents (père ou mère) ( )
- toi ( ) ⌊64⌋
- toi et tes parents ( )

j) Est-ce que ça te plaît que ce soit comme ça?

OUI ( ) NON ( ) ⌊65⌋

2. a) La télévision, est-ce que c'est important pour toi?

- très important ( )
- plus ou moins important ( ) 66
- pas important du tout ( )

b) Durant la semaine, quand regardes-tu la télévision?

	SOUVENT	PARFOIS	PRESQUE JAMAIS	
- au déjeuner	( )	( )	( )	67
- au dîner	( )	( )	( )	68
- avant le souper	( )	( )	( )	69
- pendant le souper	( )	( )	( )	70
- après le souper	( )	( )	( )	71

c) Habituellement, qui décide des émissions que tu regardes à la maison?

- tes parents (père ou mère) ( )
- toi ( ) 72
- toi et tes parents ( )
- tes frères, tes soeurs ou autres ( )

d) Est-ce qu'il t'arrive de vouloir regarder une émission et que tes parents ne soient pas d'accord?

- souvent ( )
- parfois ( ) 73
- presque jamais ( )

2. e) D'habitude, quand tes parents ne sont pas d'accord, est-ce que c'est:

UNE REPONSE AU CHOIX

- parce qu'ils veulent regarder une autre émission?..... ( )

- parce qu'ils trouvent que tu as autre chose de plus important à faire (ex.: te coucher, faire tes devoirs, etc.)? ..... ( ) ⌊⌋ 74

- parce qu'ils trouvent que cette émission n'est pas pour toi? ..... ( )

f) Si, par exemple, tu veux regarder une bonne émission à l'heure du coucher et que tes parents ne veulent pas, peux-tu, en discutant avec eux, essayer de les faire changer d'avis?

SOUVENT ( ) RAREMENT ( ) ⌊⌋ 75

g) Si, à la maison, tu regardes la télévision avec d'autres (ex.: frères, soeurs, ami(e)s) et que vous n'êtes pas d'accord pour le choix d'une émission, comment ça se règle habituellement?

- entre vous ( ) ⌊⌋ 76

- tes parents (père ou mère) interviennent ( )

⌊0 2⌋ 6 7

3. a) Dans ta famille, est-ce qu'on se parle:

	BEAUCOUP	UN PEU	
- en regardant la télévision?	( )	( )	9
- en arrivant de l'école?	( )	( )	
- avant de se coucher?	( )	( )	10
- pendant les repas?	( )	( )	11

b) Dans ta famille, habituellement, qui parle surtout:

	tes parents (père ou mère)	les enfants	les parents et les enfants	
- en regardant la télévision?	( )	( )	( )	12
- en arrivant de l'école?	( )	( )	( )	13
- avant de se coucher?	( )	( )	( )	14
- pendant les repas?	( )	( )	( )	15

c) Est-ce que ça te plaît que ce soit comme ça?

OUI ( ) NON ( ) 16

d) Habituellement, est-ce que tu as de vraies réponses aux questions que tu poses à la maison?

OUI ( ) NON ( ) 17

e) A table, comment ça se passe dans ta famille?

	1 REPONSE AU CHOIX	
- tout le monde parle en même temps	( )	
- on écoute quand quelqu'un parle	( )	18
- on mange en silence	( )	

f) A table, dans ta famille, est-ce que c'est:

	1 REPONSE AU CHOIX	
- plus important quand les parents (père ou mère) parlent?	( )	
- plus important quand les enfants parlent?	( )	19
- aussi important les uns que les autres?	( )	

4. a) Peux-tu te coucher à l'heure que tu veux quand il y a de l'école le lendemain?

- souvent ( )
- parfois ( )
- presque jamais ( )

20

b) Peux-tu te coucher à l'heure que tu veux quand il n'y a pas d'école le lendemain?

- souvent ( )
- parfois ( )
- presque jamais ( )

21

5. a) Est-ce qu'il y a des vêtements qui, pour toi, sont des vêtements d'école?

OUI ( ) NON ( ) 22

b) Est-ce que c'est important, pour toi, d'être habillé(e) comme les autres, à l'école?

- très important ( )
- plus ou moins important ( ) 23
- pas important du tout ( )

c) Aimes-tu la façon dont tu t'habilles pour aller à l'école?

OUI ( ) NON ( ) 24

d) Qui, habituellement, décide de quelle façon tu t'habilles le matin?

- tes parents (père ou mère) ( )
- toi ( ) 25
- toi et tes parents ( )

e) Lorsque tu as besoin d'un nouveau vêtement, qui le choisit habituellement?

- tes parents (père ou mère) ( )
- toi ( ) 26
- toi et tes parents ( )

6. a) Habituellement, durant la semaine, as-tu des choses à étudier ou des devoirs à faire à la maison?

OUI ( ) NON ( ) 27

b) A la maison, est-ce que tes parents exigent que tu consacres, chaque soir, un certain temps à ton travail scolaire?

OUI ( ) NON ( ) 28

c) Fais-tu ton travail scolaire toujours à la même heure?

OUI ( ) NON ( ) 29

d) Fais-tu ton travail scolaire à l'heure que tu veux?

OUI ( ) NON ( ) 30

SECTION B

7. DIS SI, POUR TOI, C'EST VRAI (✓) OU PAS VRAI (✓).

	VRAI	PAS VRAI	
1- Dans ma famille, tous les membres ont autant d'importance les uns que les autres	( )	( )	31
2- Dans ma famille, j'ai autant d'importance que les autres.....	( )	( )	32
3- Dans ma famille, j'ai peu d'importance.....	( )	( )	33
4- Dans ma famille, je suis considéré(e) comme quelqu'un d'important.....	( )	( )	34
5- Peu importe comment les autres me considèrent, avant tout je suis moi.....	( )	( )	35
6- Je suis différent(e) des autres membres de ma famille.....	( )	( )	36
7- Ma famille, c'est très important pour moi....	( )	( )	37
8- La famille, ce n'est pas tout pour moi.....	( )	( )	38
9- Ma famille et moi, c'est la même chose.....	( )	( )	39

8. DIS SI, POUR TOI, C'EST VRAI (✓) OU PAS VRAI (✓).

		VRAI	PAS VRAI	
10- Chez nous, j'ai peu de décisions à prendre		( )	( )	40
11- Chez nous, tout est décidé par				
12- mes parents	- mon père:	( )	( )	41
	- ma mère:	( )	( )	42
13- Mes parents s'attendent à une				
14- chose: que j'obéisse.....	- mon père:	( )	( )	43
	- ma mère:	( )	( )	44
15- Mes parents considèrent que je				
16- n'ai qu'à faire ce qu'ils				
demandent.....	- mon père:	( )	( )	45
	- ma mère:	( )	( )	46
17- D'après mes parents, ce sont eux				
18- qui savent ce qui est bon				
pour moi.....	- mon père:	( )	( )	47
	- ma mère:	( )	( )	48
19- Chez nous, il ne faut pas poser trop de questions: il faut se contenter de faire ce qu'on nous demande.....		( )	( )	49

9. a) REPONDS SOUVENT (✓) OU RAREMENT (✓) AUX PHRASES SUIVANTES.

	SOUVENT	RAREMENT	
20- Chez nous, quand il y a une décision importante à prendre à mon sujet, on me demande mon avis.....	( )	( )	50
21- Chez nous, quand il y a un problème qui concerne toute la famille, on en discute en famille.....	( )	( )	51

b) REPONDS OUI (✓) OU NON (✓) AUX PHRASES SUIVANTES.

		OUI	NON	
22- Même si mes parents et moi, on n'est pas du même âge, on se comprend	- mon père:	( )	( )	52
23-	- ma mère:	( )	( )	53
24- Mes parents m'apprennent à faire les choses qu'ils savent faire	- mon père:	( )	( )	54
25-	- ma mère:	( )	( )	55
26- Mes parents s'intéressent à ce que je pense.....	- mon père:	( )	( )	56
27-	- ma mère:	( )	( )	57
28- Mes parents trouvent important que je donne mon opinion.....	- mon père:	( )	( )	58
29-	- ma mère:	( )	( )	59
30- Mes parents m'aident à prendre des décisions par moi-même.....	- mon père:	( )	( )	60
31-	- ma mère:	( )	( )	61

10. DIS SI, POUR TOI, C'EST VRAI (✓) OU PAS VRAI (✓).

		VRAI	PAS VRAI	
32- Mes parents me trouvent trop jeune 33- pour décider quoi que ce soit	- mon père:	( )	( )	62
	- ma mère:	( )	( )	63
34- Mes parents ne se rendent pas 35- compte que j'ai vieilli.....	- mon père:	( )	( )	64
	- ma mère:	( )	( )	65
36- Pour les parents, les enfants 37- demeurent des "enfants".....	- longtemps:	( )	( )	66
	- toujours:	( )	( )	67
38- Mes parents pensent que pour 39- le moment j'ai surtout des choses à apprendre	- mon père:	( )	( )	68
	- ma mère:	( )	( )	69
40- Mes parents souhaitent que je 41- devienne tels qu'ils sont	- mon père:	( )	( )	70
	- ma mère:	( )	( )	71
42- Chez nous, on pense que ce qui intéresse les adultes ne regarde pas les enfants.....		( )	( )	72

013
6 7

11. DIS SI, POUR TOI, C'EST VRAI (✓) OU PAS VRAI (✓).

	VRAI	PAS VRAI	
43- Je sais d'avance ce qu'il y aura sur mon bulletin	( )	( )	8
44- Quand ce n'est pas fort, je me dis que la prochaine fois, ce sera mieux.....	( )	( )	9
45- Quand ce n'est pas fort, je me dis que j'ai fait mon possible.....	( )	( )	10
46- J'ai hâte de recevoir mon bulletin	( )	( )	11
47- Je fais mes devoirs à toute vitesse pour pouvoir faire autre chose après	( )	( )	12
48- Je fais mes devoirs en regardant la télévision	( )	( )	13
49- J'aime écrire	( )	( )	14
50- Je lis pour mon plaisir	( )	( )	15
51- Quand je ne comprends pas le sens d'un mot, je cherche dans le dictionnaire	( )	( )	16
52- A la maison, je lis des livres que j'emprunte à la bibliothèque	( )	( )	17
53- Quand j'ai du temps, en classe, j'en profite pour lire, en attendant que les autres aient terminé	( )	( )	18

(11.) DIS SI, POUR TOI, C'EST VRAI (✓) OU PAS VRAI (✓).

		VRAI	PAS VRAI	
54- Je suis fier(e) de faire visiter 55- mon école à mes parents	mon père:	( )	( )	19
	ma mère:	( )	( )	20
56- J'aime que mes parents rencontrent 57- mon professeur	mon père:	( )	( )	21
	ma mère:	( )	( )	22
58- Mes parents suivent ce que je fais 59- à l'école	mon père:	( )	( )	23
	ma mère:	( )	( )	24
60- J'aime raconter à mes parents ce qui 61- se passe à l'école	mon père:	( )	( )	25
	ma mère:	( )	( )	26
62- Ce qui se passe à l'école m'intéresse		( )	( )	27
63- Je participe à l'organisation d'activités à l'école		( )	( )	28
64- L'été, j'oublie l'école, complètement		( )	( )	29
65- A l'école, je me situe parmi les meilleurs		( )	( )	30
66- A l'école, mes résultats se situent dans la moyenne		( )	( )	31
67- A l'école, je me situe parmi les moins bons		( )	( )	32
68- Les matins où il y a de l'école, je me lève toujours à la même heure		( )	( )	33
69- Chez nous, la semaine, tout le monde doit être levé à une heure précise		( )	( )	34
70- Quand on se lève, c'est la course vers la salle de bain		( )	( )	35

(11.) DIS SI, POUR TOI, C'EST VRAI (✓) OU PAS VRAI (✓).

		VRAI	PAS VRAI	
71-	J'attends que la salle de bain soit libre pour me lever	( )	( )	36
72-	Le matin, il faut se presser, sinon on va être en retard à l'école.....	( )	( )	37
73-	On déjeune en famille	( )	( )	38
74-	On déjeune comme ça vient, à mesure qu'on est prêt	( )	( )	39
75-	Je déjeune toujours à la même heure	( )	( )	40
76-	Le matin, il faut déjeuner, peu importe qu'on ait faim ou non	( )	( )	41
77-	Je pars pour l'école quand mes parents			42
78-	me font penser que c'est l'heure d'y aller ..... - mon père:	( )	( )	
	- ma mère:	( )	( )	43
79-	Je pars pour l'école dès que je suis prêt(e)	( )	( )	44
80-	Mes parents vérifient si je suis			45
81-	habillé(e) d'une façon convenable pour l'école..... - mon père:	( )	( )	
	- ma mère:	( )	( )	46
82-	Mes parents vérifient si j'ai fait			47
83-	ma toilette..... - mon père:	( )	( )	
	- ma mère:	( )	( )	48
84-	A table, si on veut parler, il y a des règles à respecter	( )	( )	49

(11.) DIS SI, POUR TOI, C'EST VRAI (✓) OU PAS VRAI (✓).

	VRAI	PAS VRAI	
85- A table, on peut dire tout ce qu'on veut dire.....	( )	( )	50
86- A table, quand on coupe la parole à quelqu'un, on se fait reprendre.....	( )	( )	51
87- A table, je parle quand on me questionne..	( )	( )	52
88- Chez nous, il y a des choses dont on ne parle pas à table	( )	( )	53
89- Pendant les vacances, je peux inviter des ami(e)s à la maison	( )	( )	54
90- Pendant les vacances, je peux aller visiter mes ami(e)s	( )	( )	55
91- Si on fait un voyage en famille, ce sont 92- mes parents qui décident où on va - mon père:	( )	( )	56
- ma mère:	( )	( )	57
93- Si on fait un voyage en famille, on décide en famille où on va	( )	( )	58
94- Pendant mes vacances, je fais ce que j'ai prévu de faire	( )	( )	59
95- Pendant mes vacances, je fais ce qui me plaît	( )	( )	60
96- Pendant mes vacances, je m'ennuie.....	( )	( )	61
97- Pendant mes vacances, je m'ennuie de l'école.....	( )	( )	62

(11.) DIS SI, POUR TOI, C'EST VRAI (✓) OU PAS VRAI (✓).

		VRAI	PAS VRAI	
98-	J'ai des ami(e)s qui ont de la chance: ils font ce qu'ils ont envie de faire pendant les vacances	( )	( )	63
99-	Pendant les vacances, il y a des règlements à la maison	( )	( )	64
100-	Mes parents sont moins exigeants pendant les vacances ..... mon père:	( )	( )	65
101-	ma mère:	( )	( )	66

0,4
6 7

12. a) REPONDS SOUVENT (✓) OU RAREMENT (✓) AUX PHRASES SUIVANTES.

		SOUVENT	RAREMENT	
102 -	Chez nous, quand on regarde une bonne émission de télévision, on en parle	( )	( )	8
103 -	Quand on comprend des choses différentes, on le dit	( )	( )	9
104 -	Quand on ne comprend pas la même chose, on en discute	( )	( )	10
105-	Mes parents m'aident à comprendre des choses que je n'avais pas vues du premier coup ..... mon père:	( )	( )	11
106	ma mère:	( )	( )	12
107-	Il y a des choses que je remarque avant eux	( )	( )	13
108-	Mes parents sont surpris de ce que je remarque ..... mon père:	( )	( )	14
109-	ma mère:	( )	( )	15
110-	Quand on parle d'un sujet sérieux à la maison, j'ai aussi mon mot à dire	( )	( )	16
111-	Ce qu'on dit et ce qu'on pense, c'est la même chose	( )	( )	17

b) REPONDS OUI (✓) OU NON (✓) AUX PHRASES SUIVANTES.

		OUI	NON	
-	Les messages publicitaires sont là pour:			
112-.	nous informer des nouveautés	( )	( )	18
113-.	nous dire quoi faire	( )	( )	19
114-.	nous suggérer d'acheter tel ou tel produit	( )	( )	20
115-.	remplir le temps entre deux émissions ...	( )	( )	21
116-.	aider à payer ce que ça coûte pour faire une émission	( )	( )	22

13. DIS SI, POUR TOI, C'EST VRAI (✓) OU PAS VRAI (✓).

		VRAI	PAS VRAI	
117- Quand mes parents me demandent 118- de faire une chose nouvelle, ils m'en donnent la raison.....	- mon père:	( )	( )	23
	- ma mère:	( )	( )	24
119- Quand je leur pose une question, 120- j'arrive à savoir ce que je veux savoir.....	- mon père:	( )	( )	25
	- ma mère:	( )	( )	26
121- Je préfère chercher ailleurs le pourquoi des choses.....		( )	( )	27
122- Je n'ai qu'à faire ce que mes parents me demandent sans chercher à savoir pourquoi je le fais.....		( )	( )	28
123- Je peux leur expliquer pourquoi 124- je ne suis pas d'accord.....	- mon père:	( )	( )	29
	- ma mère:	( )	( )	30
125- Quand mes parents m'accordent une 126- permission, ils me disent à quelle(s) condition(s) ils me l'accordent.....	- mon père:	( )	( )	31
	- ma mère:	( )	( )	32
127- Quand mes parents me refusent 128- une permission, ils m'expliquent pourquoi ils me la refusent.....	- mon père:	( )	( )	33
	- ma mère:	( )	( )	34
129- Quand mes parents me refusent 130- une permission, je peux deviner leurs raisons mais ils ne me les disent pas....	- mon père:	( )	( )	35
	- ma mère:	( )	( )	36

(13.) DIS SI, POUR TOI, C'EST VRAI (✓) OU PAS VRAI (✓).

		VRAI	PAS VRAI	
131- Je suis d'accord avec les raisons 132- que mes parents me donnent.....	- mon père:	( )	( )	37
	- ma mère:	( )	( )	38
133. Mes parents me donnent les vraies 134- raisons de ce qu'ils me demandent de faire.....	- mon père:	( )	( )	39
	- ma mère:	( )	( )	40
135- Je sais pourquoi il faut faire son lit		( )	( )	41
136- Je sais pourquoi il faut être propre		( )	( )	42
137- Je sais pourquoi il faut ranger ses choses..		( )	( )	43

14. REPONDS OUI (✓) OU NON (✓) AUX PHRASES SUIVANTES.

	OUI	NON	
138- Presque toute ma parenté demeure dans Bellechasse	( )	( )	44
139- Je connais toute ma parenté	( )	( )	45
140- On a souvent des visiteurs chez nous	( )	( )	46
141- Chez nous, on part souvent en famille pour aller visiter la parenté ou des amis	( )	( )	47
142- Je vis dans la même maison depuis que je suis né(e)	( )	( )	48
143- J'aime défaire les objets pour voir comment ça fonctionne	( )	( )	49
144- Quand je brise quelque chose, je suis souvent capable de le réparer moi-même	( )	( )	50
145- Chez nous, quand on parle d'un pays et qu'on ne sait pas où il se trouve, on a des moyens: carte, globe terrestre, encyclopédie... afin de le trouver ou de le savoir	( )	( )	51
146- Pendant les vacances, on fait des voyages en famille	( )	( )	52
147- Pendant les vacances, on se fait un programme pour la journée	( )	( )	53
148- Pendant les vacances, je participe à certaines activités de jeunes (exemple: camp de vacances, terrain de jeux...)	( )	( )	54
149- J'aime les émissions de télévision qui nous apprennent comment ça se passe ailleurs	( )	( )	55

(14.) DIS SI, POUR TOI, C'EST VRAI (✓) OU PAS VRAI (✓).

	VRAI	PAS VRAI	
150- Chez nous, on achète assez souvent des revues de bandes dessinées	( )	( )	56
151- L'été, je vais passer quelques jours en visite (exemple: chez des ami(e)s, des cousin(e)s).....	( )	( )	57
152- Quand on part en vacances, toute la famille, on fait du camping	( )	( )	58
153- Quand on part en vacances, toute la famille, on va visiter des oncles ou des tantes éloigné(e)s	( )	( )	59
154- J'ai des correspondants au Québec ou à l'étranger	( )	( )	60
155- La télévision m'amène à me poser des questions	( )	( )	61
156- La nuit, dehors, tout est immobile dans le ciel	( )	( )	62
			63
			64 65
			66 67 68
			69 70
			71 72
			73 74

(c) INRS-Ed. - EPE-81.

Section II

QUESTIONNAIRE 2

Université du Québec
Institut national de la recherche scientifique

INRS éducation

2383, chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy, Québec
G1V 1T1
Téléphone : (418) 657-2600

ne rien écrire dans cette colonne

1 ⌊ ⌋

2 ⌊ ⌋

3 ⌊ ⌋

4 5 ⌊ ⌋

6 7 ⌊0 5⌋

PROJET E-P-E

QUESTIONNAIRE 2

DANS CE QUESTIONNAIRE, ON TE DEMANDE DE DIRE CE QUE TOI, TU PENSES. LIS ATTENTIVEMENT CHAQUE QUESTION AVANT D'Y REPONDRE.

1. a) CHOISIS TROIS (3) PHRASES PARMI LES SUIVANTES QUI DISENT CE QUE TU AS TROUVE DE PLUS DIFFICILE EN PREMIERE ANNEE D'ECOLE.

1- On avait moins de temps pour jouer ..... ( )

2- J'étais obligé(e) de garder silence en classe ..... ( ) 8

3- Il y avait à l'école bien plus de règlements qu'à la maison ..... ( ) 9

4- Il y avait des devoirs et des leçons ..... ( ) 10

5- A l'école, il y avait des bulletins ..... ( )

6- Je trouvais le temps long à l'école ..... ( )

b) CHOISIS TROIS (3) PHRASES PARMI LES SUIVANTES QUI DISENT CE QUE TU AS TROUVE DE PLUS DIFFICILE EN PREMIERE ANNEE D'ECOLE.

07- On était toujours en gros groupe ..... ( )

08- Je ne pouvais pas parler au professeur aussi souvent que je pouvais parler avec mes parents ..... ( ) 11 12

09- Le professeur était plus sévère que mes parents ..... ( ) 13 14

10- Presque tout le monde était plus grand que moi ..... ( ) 15 16

11- J'étais gêné(e) avec tout le monde ..... ( )

12- Je ne comprenais pas très bien ce qu'on me disait ... ( )

2. a) CHOISIS TROIS (3) PHRASES PARMI LES SUIVANTES QUI DISENT CE QUE TU AS AIMÉ LE PLUS EN PREMIERE ANNEE D'ECOLE.

1- J'ai trouvé plus de compagnons de mon âge qu'à la maison..... ( )

2- J'avais la paix à l'école..... ( ) 17

3- J'étais moins dérangé(e) par mes frères et soeurs... ( ) 18

4- J'étais content(e) d'aller à l'école parce que je m'ennuyais à la maison..... ( ) 19

5- Je pouvais faire comme mes grands frères (ou soeurs) qui allaient déjà à l'école..... ( )

6- J'étais considéré(e) comme grand(e) maintenant..... ( )

b) CHOISIS TROIS (3) PHRASES PARMI LES SUIVANTES QUI DISENT CE QUE TU AS AIMÉ LE PLUS EN PREMIERE ANNEE D'ECOLE.

07- J'apprenais des choses qui m'intéressaient..... ( )

08- Le professeur était moins sévère que mes parents.... ( ) 20 21

09- Je pouvais jouer à toutes sortes de jeux auxquels je ne pouvais pas jouer à la maison..... ( ) 22 23

10- J'étais content(e) de quitter la maison pour faire autre chose..... ( ) 24 25

11- J'étais content(e) de pouvoir étudier..... ( )

12- Je découvrais des tas de choses nouvelles..... ( )

3. METS UN (✓) A LA PHRASE QUI DIT LE PLUS CE QUE TU PENSES.

Quand tu étais en première année, quelle impression surtout te faisait l'école?

1 REPONSE AU CHOIX

- c'était seulement un peu différent de la maison ... ( )
- c'était très différent de la maison mais tu t'y attendais ..... ( ) 26
- c'était bizarre, comme si tu te trouvais dans un autre monde ..... ( )

4. REPONDS OUI (✓) OU NON (✓) AUX PHRASES SUIVANTES.

	OUI	NON	
a- L'école, c'est étrange	( )	( )	27
b- L'école, c'est plus intéressant que la maison .	( )	( )	28
c- L'école, c'est plus fatigant que la maison	( )	( )	29
d- L'école, c'est une famille plus grande	( )	( )	30
e- A l'école, je me sens bousculé(e)	( )	( )	31
f- A l'école, je me sens pressé(e) par le temps ..	( )	( )	32
g- A l'école, je me sens surveillé(e)	( )	( )	33
h- L'école, c'est une drôle d'invention	( )	( )	34

5. DIS SI, POUR TOI, C'EST VRAI (✓)
OU PAS VRAI (✓).

Avant l'école:	VRAI	PAS VRAI	
a - tout arrivait tout seul	( )	( )	35
b - j'avais davantage besoin de mes parents	( )	( )	36
c - mes parents s'occupaient davantage de moi.....	( )	( )	37
d - j'étais plus libre de faire ce que j'avais envie de faire	( )	( )	38
e - mes parents étaient là quand j'en avais besoin.....	( )	( )	39
f - j'avais moins besoin de prévoir.....	( )	( )	40
g - j'acceptais plus facilement d'obéir....	( )	( )	41

6. DIS SI, POUR TOI, C'EST VRAI (✓) OU PAS VRAI (✓).

Depuis que je vais à l'école:	VRAI	PAS VRAI	
a - je fais davantage valoir mon point de vue.....	( )	( )	42
b - je me débrouille davantage par moi-même	( )	( )	43
c - je peux dire davantage ce que je pense	( )	( )	44
d - l'avenir est plus important	( )	( )	45
e - plus de choses me préoccupent.....	( )	( )	46
f - il faut que je travaille pour avoir des résultats.....	( )	( )	47
g - je suis plus libre de faire ce que j'ai envie de faire.....	( )	( )	48
h - mes parents sont davantage des amis pour moi.....	( )	( )	49
i - mes parents me font davantage confiance	( )	( )	50
j - mon monde est plus vaste	( )	( )	51
k - le monde m'apparaît plus compliqué.....	( )	( )	52
l - je suis moins exigeant(e) envers mes parents	( )	( )	53

7. Si tu avais le choix, retournerais-tu au temps d'avant l'école? 54

OUI ( ) NON ( )

8. Quand tu es à l'école, te sens-tu loin de la maison? 55

OUI ( ) NON ( )

9. a) REPONDS OUI (✓) OU NON (✓) AUX PHRASES SUIVANTES.

	OUI	NON	
- A l'école, je peux parler au professeur de la même manière qu'à mes parents	( )	( )	56
- A l'école, je peux parler au professeur autant que je peux parler à mes parents ..	( )	( )	57
- Je parle aux autres élèves de ma classe de la même façon qu'à mes ami(e)s	( )	( )	58
- A l'école, on parle chacun son tour	( )	( )	59
- A la maison, on parle chacun son tour	( )	( )	60
- A l'école, il faut prendre soin de ses choses	( )	( )	61
- A la maison, il faut prendre soin de ses choses	( )	( )	62

b) REPONDS OUI (✓) OU NON (✓) AUX PHRASES SUIVANTES.

- A l'école, c'est facile pour moi:	OUI	NON	
- d'apprendre des mots nouveaux	( )	( )	63
- d'apprendre le langage utilisé à l'école	( )	( )	64
- d'organiser mon temps	( )	( )	65
- de garder silence longtemps	( )	( )	66
- de comprendre ce qui est dit	( )	( )	67
- de comprendre ce qu'il faut faire	( )	( )	68
- de comprendre les explications données	( )	( )	69

10. VOICI UN CERTAIN NOMBRE DE PHRASES QUI PEUVENT S'APPLIQUER A TES PARENTS. POUR CHACUNE DE CES PHRASES, METS UN (✓) A L'ENDROIT QUI TE PARAÎT CONVENIR LE MIEUX.

- Mon père parle
  souvent ( )
  parfois ( ) avec moi.
  presque jamais ( )

70

- Ma mère parle
  souvent ( )
  parfois ( ) avec moi.
  presque jamais ( )

71

- En ce qui concerne les matières scolaires
  très ( )
  j'ai assez ( ) confiance dans mon père.
  un peu ( )

72

- En ce qui concerne les matières scolaires
  très ( )
  j'ai assez ( ) confiance dans ma mère.
  un peu ( )

73

- Quand mon père me parle, c'est
  toujours ( )
  pas toujours ( ) très important pour moi.

74

- Quand ma mère me parle, c'est
  toujours ( )
  pas toujours ( ) très important pour moi.

75

- Quand j'ai fait quelque chose de pas correct,
  on peut souvent ( ) / parfois ( ) / presque jamais ( ) se parler, mon père et moi.

- Quand j'ai fait quelque chose de pas correct,
  on peut souvent ( ) / parfois ( ) / presque jamais ( ) se parler, ma mère et moi.

- Mon père me laisse souvent ( ) / parfois ( ) / presque jamais ( ) faire comme je veux.

- Ma mère me laisse souvent ( ) / parfois ( ) / presque jamais ( ) faire comme je veux.

- A mon père, je peux souvent ( ) / parfois ( ) / presque jamais ( ) dire mon idée.

- A ma mère, je peux souvent ( ) / parfois ( ) / presque jamais ( ) dire mon idée.

11. VOICI UN CERTAIN NOMBRE DE PHRASES QUI PEUVENT S'APPLIQUER A TON PROFESSEUR. POUR CHACUNE DE CES PHRASES, METS UN (✓) A L'ENDROIT QUI TE PARAIT CONVENIR LE MIEUX.

- Mon professeur parle
  souvent ( )
  parfois ( ) avec moi. ⌊14⌋
  presque jamais ( )

- En ce qui ne concerne pas l'école,
  très ( )
  j'ai assez ( ) confiance dans mon professeur. ⌊15⌋
  un peu ( )

- Quand mon professeur parle, c'est
  toujours ( )
  pas toujours ( ) très important pour moi. ⌊16⌋

- Quand j'ai fait quelque chose de pas correct, *on* peut
  souvent ( )
  parfois ( ) se parler. ⌊17⌋
  presque jamais ( )

- Mon professeur me laisse
  souvent ( )
  parfois ( ) faire comme je veux. ⌊18⌋
  presque jamais ( )

- Je peux
  souvent ( )
  parfois ( ) lui dire mon idée. ⌊19⌋
  presque jamais ( )

/ 20

12. VOICI CINQ (5) ENSEMBLES QUI REPRÉSENTENT CINQ (5) UNIVERS DIFFÉRENTS. QUEL EST L'ENSEMBLE QUI DÉCRIT LE MIEUX TON UNIVERS? FAIS UN X DESSUS.

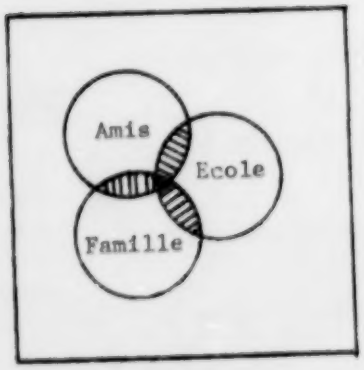


FIGURE 1

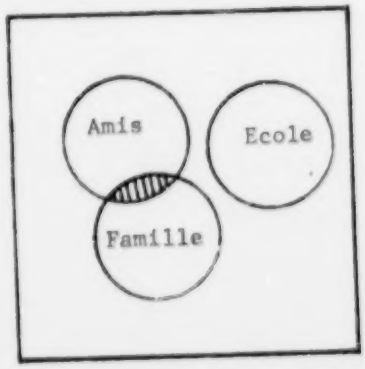


FIGURE 2

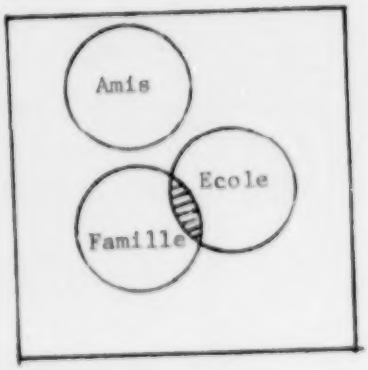


FIGURE 3

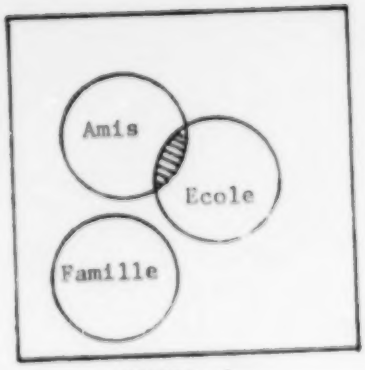


FIGURE 4

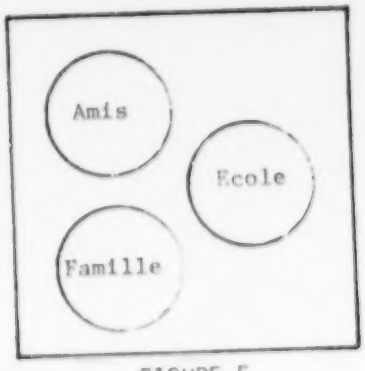


FIGURE 5

13. DANS L'EXERCICE SUIVANT, TU DEVRAS DIRE SI C'EST PLUTOT SEMBLABLE (✓) OU PLUTOT DIFFERENT (✓) QUAND TU ES A L'ECOLE ET QUAND TU ES A LA MAISON.

A l'école et dans ma famille:	SEMBLABLE	DIFFERENT	
- la façon de parler, c'est	( )	( )	21
- la possibilité de s'exprimer, c'est	( )	( )	22
- pouvoir dire ce qu'on pense, c'est	( )	( )	23
- se sentir libre, c'est	( )	( )	24
- se sentir responsable de soi, c'est	( )	( )	25
- les manières, c'est	( )	( )	26
- la discipline, c'est	( )	( )	27
- se sentir compris, c'est	( )	( )	28
- les exigences, c'est	( )	( )	29
- l'encouragement, c'est	( )	( )	30

14. a) METS UN (✓) A L'ENDROIT QUI TE PARAÎT CONVENIR LE MIEUX.

1 REPONSE AU CHOIX

- C'est dans ma famille que je me sens le mieux ( )
- C'est à l'école que je me sens le mieux ( ) 31
- C'est avec mes amis que je me sens le mieux ( )

b) METS UN (✓) A L'ENDROIT QUI TE PARAIT CONVENIR LE MIEUX.

1 REPONSE AU CHOIX

- La vraie vie, pour moi, c'est dans ma famille ( )
- La vraie vie, pour moi, c'est à l'école ( ) 32
- La vraie vie, pour moi, c'est avec mes amis ( )

15. Quand tu es à la maison, te sens-tu loin de l'école?

OUI ( ) NON ( ) 33

16. a) A l'école, quand il y a quelque chose que tu ne comprends pas dans un travail, à qui demandes-tu des explications habituellement?

	1 REPONSE AU CHOIX
- je demande de l'aide à mon professeur	( )
- je demande de l'aide à d'autres élèves	( )
- j'essaie de m'en sortir par moi-même	( )
- j'attends d'être à la maison pour demander de l'aide	( )

34

b) A la maison, quand il y a quelque chose que tu ne comprends pas dans un devoir, à qui demandes-tu des explications habituellement?

	1 REPONSE AU CHOIX
- je demande de l'aide à mon père	( )
- je demande de l'aide à ma mère	( )
- je demande de l'aide à mes frères ou soeurs plus âgés.	( )
- j'essaie de m'en sortir par moi-même	( )
- j'attends d'être à l'école pour demander de l'aide	( )

35

17. a) Aimes-tu aller à l'école?

I REPONSE AU CHOIX

- J'ai toujours aimé cela ..... ( )
- Au début j'aimais cela, mais maintenant, moins ..... ( )
- Au début je n'aimais pas beaucoup ça, maintenant c'est mieux ..... ( ) 36
- Je n'aime pas cela tellement ..... ( )
- Je n'aime pas cela du tout ..... ( )

b) Dans ce qu'on a voulu t'enseigner à l'école, est-ce qu'il y a des choses que tu savais déjà avant de commencer l'école?

OUI ( ) NON ( ) 37

c) De façon générale, quand ton professeur t'explique quelque chose, as-tu l'impression:

1 REPONSE AU CHOIX

- de perdre ton temps ..... ( )
- que ça complète ce que tu sais déjà ..... ( ) 38
- que tu n'arriveras jamais à apprendre tout cela ..... ( )

18. REPONDS OUI (✓) OU NON (✓) AUX PHRASES SUIVANTES.

Depuis que je vais à l'école,	OUI	NON	
- j'ai appris à m'organiser avec des règlements nouveaux	( )	( )	39
- j'ai appris à agir d'une façon différente	( )	( )	40
- j'ai appris des comportements nouveaux	( )	( )	41
- j'ai réalisé qu'on peut être deux personnes différentes: une à l'école, une autre à la maison	( )	( )	42
- j'ai appris à modifier certains aspects de ce que je suis	( )	( )	43
- je pense qu'au fond, je suis le(la) même	( )	( )	44
- je pense qu'au fond, je suis devenu(e) différent(e)	( )	( )	45
- à l'école, je me sens naturel(le)	( )	( )	46

19. L'école, on peut comparer cela à toutes sortes de choses: un paysage, un coffre d'outils, des lunettes..

Toi, à quoi compares-tu l'école?

a) L'école me fait surtout penser à: 1 REPONSE AU CHOIX

- une série de montagnes à escalader l'une après l'autre..... ( )
- un terrain plat (aucune montagne dans le paysage)( ) 47
- une série de collines où l'on choisit celles à escalader..... ( )

b) L'école me fait surtout penser à: 1 REPONSE AU CHOIX

- un coffre d'outils qu'on apprend à utiliser ( )
- un coffre d'outils dont on se sert aussi à l'extérieur de l'école..... ( )
- un coffre d'outils pour faire le travail qu'il faut faire..... ( ) 48
- un coffre d'outils qui nous permet de se transformer..... ( )

c) L'école me fait surtout penser à : 1 REPONSE AU CHOIX

- des lunettes qui déforment les choses (grossissent, rappetissent)..... ( )
- des lunettes qui font tout voir autrement..... ( )
- des lunettes d'approche pour mieux voir le monde..... ( ) 49
- des lunettes d'approche pour mieux se voir soi-même ..... ( )

d) As-tu aimé répondre à cette question?

OUI ( ) NON ( ) 50

20. REPONDS OUI (✓) OU NON (✓) AUX PHRASES SUIVANTES.

	OUI	NON	
- A l'école, il faut parler d'une façon spéciale ...	( )	( )	51
- A l'école, il faut que je corrige mon langage	( )	( )	52

21. DANS L'EXERCICE SUIVANT, TU DEVRAS DIRE SI C'EST PLUTOT FACILE (✓) OU PLUTOT DIFFICILE (✓) POUR TOI, A L'ECOLE.

A l'école:	FACILE	DIFFICILE	
- apprendre à écrire, pour moi, c'est	( )	( )	53
- apprendre à lire, pour moi, c'est	( )	( )	54
- la discipline, pour moi, c'est	( )	( )	55
- être évalué(e) (ex.: les notes), c'est ..	( )	( )	56
- être attentif(ve), pour moi, c'est	( )	( )	57
- faire des efforts chaque jour pour apprendre, c'est	( )	( )	58
- se concentrer, pour moi, c'est	( )	( )	59
- penser que je prépare mon avenir, c'est..	( )	( )	60
- réfléchir à ce que je veux faire plus tard, pour moi, c'est	( )	( )	61
Aller jour après jour à l'école, pour moi, c'est	( )	( )	62

22. a) <u>Ce que je désire le plus, c'est</u>: 2 REPONSES AU CHOIX

1- réussir en français..... ( )

2- réussir en mathématiques..... ( )

3- réussir en anglais..... ( )

4- réussir en éducation physique..... ( )

5- réussir en musique..... ( )

6- réussir en arts plastiques..... ( )

7- réussir en catéchèse ou enseignement moral.. ( )

8- réussir en sciences..... ( )

b) <u>Ce que je désire le plus, c'est</u> 2 REPONSES AU CHOIX

1- acquérir de bonnes manières ..... ( )

2- acquérir une discipline personnelle..... ( )

3- avoir un très bon langage..... ( )

4- pouvoir écrire parfaitement..... ( )

c) Ce que je désire le plus, c'est:

2 REPONSES
AU CHOIX

1- passer mon année sans trop de problèmes ..... ( )

2- être remarqué(e) dans ce que je fais ..... ( ) 67

3- être un(e) bon(ne) élève ..... ( ) 68

4- pouvoir changer grâce à l'école ..... ( )

5- ne pas doubler mon année ..... ( )

d) Ce que je désire le plus, c'est:

2 REPONSES
AU CHOIX

1- faire de longues études ..... ( )

2- apprendre ce qu'il faut pour gagner ma vie ....( ) 69

3- réussir dans quelque chose, plus tard ..... ( ) 70

4- devenir un personnage en vue ..... ( )

23. a) As-tu l'impression que les choix que tu viens de faire au no. 22 correspondent à ce que tes parents désirent le plus pour toi?

- parfaitement ( )
- plus ou moins ( )
- pas du tout ( )

71

b) As-tu l'impression que les choix que tu viens de faire au no. 22 correspondent à ce que l'école trouve le plus important pour toi?

- parfaitement ( )
- plus ou moins ( )
- pas du tout ( )

72

017

24. REPONDS OUI (✓) OU NON (✓) AUX PHRASES SUIVANTES.

	OUI	NON	
- Avant d'y aller, je pensais que l'école:			
- ce serait facile	( )	( )	8
- ce serait intéressant	( )	( )	9
- ce serait agréable	( )	( )	10
- Avant d'y aller, je pensais qu'à l'école on s'occuperait de moi autant qu'à la maison..	( )	( )	11
- Mes parents me disaient que je comprendrais certaines choses seulement quand j'irais à l'école	( )	( )	12
- Je savais que, pour faire quelque chose plus tard, il fallait d'abord aller à l'école.....	( )	( )	13
- En première année, j'ai trouvé l'école:	OUI	NON	
- facile.....	( )	( )	14
- intéressante	( )	( )	15
- agréable	( )	( )	16
- Maintenant, je trouve que l'école s'occupe assez de moi	( )	( )	17
- D'année en année, je comprends de plus en plus de choses.....	( )	( )	18
- L'école m'a vraiment aidé(e) à changer	( )	( )	19
- L'école, c'est plein de problèmes qu'on apprend à résoudre	( )	( )	20
- Je trouve l'école:	OUI	NON	
- plus facile qu'en première année	( )	( )	21
- plus intéressante qu'en première année	( )	( )	22
- plus agréable qu'en première année.....	( )	( )	23
- Je suis encore convaincu(e) qu'il faut aller à l'école.....	( )	( )	24

27. Quand tu as un travail à faire à l'école, est-ce que, habituellement: 1 REPONSE AU CHOIX

- tu as suffisamment de temps pour le faire... ( )
- tu manques de temps ..... ( )
- tu trouves que le temps donné est trop long ( )

27

28. De façon générale, quand tu as l'occasion d'intervenir en classe, qu'est-ce que tu préfères?

QUESTIONNER ( ) RÉPONDRE ( )

28

29. Supposons qu'arrive à l'école un nouvel élève (d'une autre ville ou d'un autre pays). Son école était très différente et il connaît peu la tienne. Comment crois-tu que cet élève se sent le plus?

INDIQUES-EN AU PLUS 3.

1- perdu(e)	( )	5- méfiant(e)	( )
2- bien accueilli(e)	( )	6- gêné(e)	( )
3- intrigué(e)	( )	7- content(e)	( )
4- seul(e)	( )	8- étranger(e)	( )

29

30

31

25. Tu passes une partie de ton temps à la maison et une autre partie de ton temps à l'école. CHOISIS LA PHRASE QUI DIT LE MIEUX CE QUE TU PENSES.

1 REPONSE AU CHOIX

1- J'aime mieux le temps passé à l'école ..... ( )

2- J'aime mieux le temps passé à la maison..... ( )

3- J'aimerais passer plus de temps à l'école ..... ( )

4- J'aimerais passer plus de temps à la maison ..... ( )

5- J'aimerais passer plus de temps ailleurs qu'à la maison et à l'école ..... ( ) 25

6- Je suis content de passer une partie de mon temps à l'école et une partie à la maison: c'est bien comme cela ..... ( )

26. Ça fait déjà quelques années que tu vas à l'école. Quand tu penses à tes premiers jours d'école, est-ce que, dans ta tête, c'est comme si c'était hier?

OUI ( ) NON ( ) 26

30. REPONDS OUI (✓) OU NON (✓) AUX PHRASES SUIVANTES.

	OUI	NON	
- J'aimerais mieux l'école:			
- si je pouvais agir un peu plus comme j'en ai envie	( )	( )	32
- si c'était davantage comme à la maison	( )	( )	33
- Il y a trop de choses nouvelles que je suis obligé(e) de faire à l'école	( )	( )	34
- L'école veut me changer et ça me plaît	( )	( )	35
- L'école a une grande influence sur moi	( )	( )	36
- Ma famille m'influence davantage	( )	( )	37
- Grâce à l'école, je deviendrai quelqu'un d'autre	( )	( )	38
- Grâce à l'école, je deviendrai une personne plus complète	( )	( )	39
- C'est surtout grâce à l'école que je comprends mieux ce qui se passe autour de moi	( )	( )	40
- L'école, ça complète ce que je savais déjà	( )	( )	41

31. DIS SI, POUR TOI, C'EST VRAI (✓)
OU PAS VRAI (✓).

	VRAI	PAS VRAI	
- Ce que je fais à l'école, ça correspond à ce que je suis	( )	( )	42
- Si j'avais le choix, il y a des choses, à l'école, que je ne ferais pas.....	( )	( )	43
- Si ce que l'école demande correspondait davantage à ce que je trouve important de faire, j'en ferais beaucoup plus..	( )	( )	44
- L'école exige beaucoup de moi	( )	( )	45
- Pour demeurer à l'école, il a fallu que je change	( )	( )	46
- Je pense que l'école veut me changer....	( )	( )	47
- Quand on nous apprend quelque chose de neuf, à l'école, on s'informe d'abord de ce que nous en savons.....	( )	( )	48
- Ce qu'on apprend, hors de l'école, ce n'est pas important pour l'école.....	( )	( )	49
			50
			51 52
			53 54
			55 56
			57

(c) INRS-Éd. - EPE-81.

Section III

QUESTIONNAIRE 3

Université du Québec
Institut national de la recherche scientifique

INRS éducation

2383, chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy, Québec
G1V 1T1
Téléphone : (418) 657-2600

ne rien écrire dans cette colonne

1 ⌊_⌋

2 ⌊_⌋

3 ⌊_⌋

4 5 ⌊_|_⌋

6 7 ⌊0|8⌋

PROJET E-P-E

QUESTIONNAIRE 3

DANS CE QUESTIONNAIRE, ON TE DEMANDE DE DIRE CE QUE TOI, TU PENSES. LIS ATTENTIVEMENT CHAQUE QUESTION AVANT D'Y REPONDRE.

1. Qu'est-ce qui est le plus important pour toi, à l'école?

NUMEROTE CES REPONSES PAR ORDRE DE PREFERENCE, DE (1) A (7).

- apprendre des choses nouvelles ..... ( ) [8]
- devenir quelqu'un ..... ( ) [9]
- rencontrer mes ami(e)s ..... ( ) [10]
- travailler dans une matière en particulier ..... ( ) [11]
- pratiquer un sport ..... ( ) [12]
- être apprécié(e) des autres ..... ( ) [13]
- développer ma personnalité ..... ( ) [14]

2. METS UN (✓) AUX TROIS (3) PHRASES QUI DISENT LE PLUS CE QUE TU PENSES.

1- A l'école, j'apprends des choses qu'il est nécessaire de connaître ..... ( )

2- L'école, ça m'aide à comprendre comment je dois agir dans ma vie ..... ( )

3- L'école me fait tranquillement découvrir ce que je voudrais faire plus tard ..... ( ) [15]

4- A l'école, il faut bien que j'apprenne: je suis là pour ça ..... ( ) [16]

5- L'école me fait découvrir le monde ..... ( ) [17]

6- L'école m'aide à trouver comment être heureux(se) ..... ( )

3. REPONDS UN PEU (✓) OU BEAUCOUP (✓) AUX PHRASES SUIVANTES.

L'école existe pour:	UN PEU	BEAUCOUP	
- nous apprendre ce qui nous sera nécessaire pour gagner notre vie.....	( )	( )	18
- nous aider à nous développer.....	( )	( )	19
- compléter ce que nous savons déjà.....	( )	( )	20
- nous aider à choisir quoi faire dans la vie.....	( )	( )	21
- nous apprendre à lire et à compter.....	( )	( )	22
- nous apprendre à rester tranquille.....	( )	( )	23
- nous occuper pendant que nos parents travaillent.....	( )	( )	24
- nous donner de la discipline.....	( )	( )	25
- nous apprendre à vivre en groupe.....	( )	( )	26
- nous amener à ressembler aux autres.....	( )	( )	27
- nous permettre d'avoir de nouveaux amis....	( )	( )	28
- nous apprendre à être à l'heure.....	( )	( )	29

4. Es-tu convaincu(e) que le fait d'aller à l'école te permet de mieux préparer ton avenir?

OUI ( ) NON ( )

30

5. a) Est-ce que tu souhaites:

1 REPONSE AU CHOIX

- aller à l'école encore quelques années ..... ( )
- aller à l'école très longtemps ..... ( )
- laisser l'école le plus rapidement possible ( )

31

b) Au cours de la fin de semaine, est-ce que de penser au retour à l'école:

1 REPONSE AU CHOIX

- t'ennuie ..... ( )
- te réjouit ..... ( )
- te laisse indifférent(e)..... ( )

32

6. Quand tu pars pour l'école le matin, qu'est-ce qui te motive le plus?

NUMEROTE CES REPONSES PAR ORDRE DE PREFERENCE, DE (1) A (6).

- partir de la maison ..... ( ) 33
- retrouver mes amis(es)..... ( ) 34
- apprendre des choses nouvelles ..... ( ) 35
- voir mon professeur ..... ( ) 36
- aller faire des choses ..... ( ) 37
- autre chose? (dire quoi): ..... ( ) 38

7. Quelles sont les deux (2) matières que tu préfères apprendre à l'école

1- français ..... ( )
2- mathématiques ..... ( )
3- anglais ..... ( )
4- arts plastiques ..... ( ) 39
5- éducation physique ..... ( )
6- musique ..... ( ) 40
7- catéchèse ou enseignement moral ..... ( )
8- sciences humaines ..... ( )
9- sciences de la nature ..... ( )

8. NUMEROTE LES PHRASES SUIVANTES PAR ORDRE DE PREFERENCE, DE (1) A (6).

Quand tu travailles à l'école, tu le fais:

- pour faire plaisir à tes parents..... ( ) ⌊41⌋
- pour faire plaisir à ton professeur ..... ( ) ⌊42⌋
- parce que tu aimes ça ..... ( ) ⌊43⌋
- parce que les autres élèves le font ..... ( ) ⌊44⌋
- parce que ça peut te permettre de faire ce que tu voudras plus tard ..... ( ) ⌊45⌋
- parce que tu n'as pas le choix ..... ( ) ⌊46⌋

9. Tu es content(e) de toi, surtout: 1 REPONSE AU CHOIX

- quand tu fais beaucoup d'efforts pour arriver à tes fins..... ( )
- quand tu as du plaisir à faire quelque chose ..... ( ) ⌊47⌋
- quand tu obtiens un bon résultat ..... ( )

10. a) Est-ce que, d'après toi, ça vaut la peine d'apprendre ce qu'on enseigne à l'école?

1 REPONSE AU CHOIX

- oui, si ça nous sert plus tard ..... ( )
- oui, mais peu importe si ça sert plus tard, car c'est intéressant de connaître ..... ( ) ⌊⌋ 48
- non, c'est plutôt ailleurs qu'à l'école qu'on apprend ce qui peut le plus nous servir plus tard ..... ( )

b) Ce que tu apprends à l'école, est-ce que c'est utile dans ta vie de tous les jours?

1 REPONSE AU CHOIX

- très utile ..... ( )
- un peu utile ..... ( ) ⌊⌋ 49
- pas utile du tout ..... ( )

10. a) Est-ce que, d'après toi, ça vaut la peine d'apprendre ce qu'on enseigne à l'école?

1 REPONSE AU CHOIX

- oui, si ça nous sert plus tard ..... ( )
- oui, mais peu importe si ça sert plus tard, car c'est intéressant de connaître ..... ( )
- non, c'est plutôt ailleurs qu'à l'école qu'on apprend ce qui peut le plus nous servir plus tard ..... ( )

b) Ce que tu apprends à l'école, est-ce que c'est utile dans ta vie de tous les jours?

1 REPONSE AU CHOIX

- très utile ..... ( )
- un peu utile ..... ( )
- pas utile du tout ..... ( )

11. METS UN (✓) AUX DEUX (2) PHRASES QUI DISENT LE PLUS CE QUE TU PENSES.

L'école:

1- ça sert à nous occuper pendant qu'on est jeune..... ( )

2- ça me permet de me développer ..... ( ) [50]

3- ça me permet de développer toutes mes possibilités .... ( )

4- ça me permet de prendre mes responsabilités ..... ( ) [51]

5- ça me permet de prendre ma vie en main ..... ( )

12. METS UN CROCHET SELON QUE TU ES D'ACCORD (✓) OU PAS D'ACCORD (✓) AVEC LES PHRASES CI-DESSOUS.

	D'ACCORD	PAS D'ACCORD	
- Ce qui est important pour moi, à l'école, c'est d'avoir la note suffisante pour passer	( )	( )	[52]
- Ce qui est important pour moi, à l'école, c'est d'avoir la meilleure note possible	( )	( )	[53]
- Ce qui est important pour moi, c'est d'avoir une des meilleures notes de la classe	( )	( )	[54]
- Plus j'en connais, plus je suis satisfait(e) de moi	( )	( )	[55]
- Connaître, pour moi, c'est un besoin.....	( )	( )	[56]
- L'école, ça m'ouvre des horizons	( )	( )	[57]
- Il faut passer par l'école, on n'a pas le choix, la société est organisée comme ça	( )	( )	[58]
- Les adultes nous envoient à l'école pour avoir la paix	( )	( )	[59]

13. METS UN CROCHET SELON QUE TU ES D'ACCORD (✓) OU PAS D'ACCORD (✓) AVEC LES PHRASES CI-DESSOUS.

	D'ACCORD	PAS D'ACCORD	
- Plus j'en connais, plus je me sens armé(e) pour vivre.....	( )	( )	60
- Plus j'en connais, plus je comprends le monde	( )	( )	61
- Les animaux sont chanceux: ils n'ont pas besoin d'aller à l'école	( )	( )	62
- Je travaille autant, même si ça ne compte pas pour des notes	( )	( )	63
- A l'école, ça ne donne rien d'en faire plus que le nécessaire	( )	( )	64
- Avant tout, j'étudie parce que j'aime ça	( )	( )	65
- C'est important d'aller à l'école pour pouvoir organiser sa vie, plus tard...	( )	( )	66
- C'est important d'aller à l'école pour pouvoir continuer ce que les autres ont commencé.....	( )	( )	67

14. a) L'école, pour moi, c'est surtout:

1 REPONSE AU CHOIX

1- une nécessité ..... ( )
2- un poids lourd à porter ..... ( ) ⌊⌋ 68
3- une joie ..... ( )

b) L'école pour moi, c'est surtout:

1 REPONSE AU CHOIX

4- un instrument pour avancer ..... ( )
5- une route ..... ( ) ⌊⌋ 69
6- un passage ..... ( )

15. La personne à qui tu voudrais ressembler plus tard se trouve-t-elle:

1 REPONSE AU CHOIX

1- à la maison ?..... ( )
2- à l'école? ..... ( ) ⌊⌋ 70
3- ailleurs? ..... ( )

16. METS UN (✓) AUX DEUX (2) PHRASES QUI DISENT LE PLUS CE QUE TU PENSES.

1- Je serai quelqu'un quand j'aurai réussi à être ce que mes parents veulent que je sois ..... ( )
2- Ca va mieux pour moi quand je fais ce que j'ai prévu de faire ..... ( ) ⌊⌋ 71
3- Aujourd'hui, c'est comme ça, demain on verra ( ) ⌊⌋ 72
4- Ce que je serai demain, ça se prépare aujourd'hui ..... ( )

⌊0 1 9⌋ 6 7

17. a) METS UN (✔) AUX DEUX (2) PHRASES QUI DISENT LE PLUS CE QUE TU PENSES.

2 REPONSES AU CHOIX

Pour devenir l'adulte que je voudrais être, il faut surtout que:

1-j'acquierre un bon jugement ..... ( )

2-j'apprenne à deviner ce que les gens ne disent pas ..... ( ) ⌊⌋ 8

3-j'apprenne à protéger ce à quoi je tiens..... ( ) ⌊⌋ 9

4-j'apprenne à m'organiser pour obtenir ce que je veux ..... ( )

5-j'apprenne à prendre de bonnes décisions ..... ( )

b) METS UN (✔) AUX DEUX (2) PHRASES QUI DISENT LE PLUS CE QUE TU PENSES.

2 REPONSES AU CHOIX

Pour devenir l'adulte que je voudrais être, il faut surtout que:

1-j'apprenne comment mieux régler mes problèmes ..... ( )

2-j'apprenne à me débrouiller davantage par moi-même ..... ( ) ⌊⌋ 10

3-j'apprenne à défendre mon point de vue ..... ( )

4-je m'adapte aux autres ..... ( ) ⌊⌋ 11

5-j'apprenne à me contenter de ce qui se produit .. ( )

c) METS UN (✔) AUX DEUX (2) PHRASES QUI DISENT LE PLUS CE QUE TU PENSES.

2 REPONSES AU CHOIX

Pour devenir l'adulte que je voudrais être, il faut surtour que:

1-j'apprenne à passer à travers mes échecs..... ( ) ⌊⌋ 12

2-j'apprenne à faire ma chance ..... ( )

3-j'apprenne à me faire une carapace ..... ( ) ⌊⌋ 13

4-j'apprenne à être plus responsable ..... ( )

18. METS UN (✔) A LA PHRASE QUI DIT LE PLUS CE QUE TU PENSES.

1 REPONSE AU CHOIX

- Je serai un adulte quand ce sera le temps; pour l'instant, l'important, c'est de vivre ma vie de jeune ..... ( )

- Pour devenir l'adulte que je veux être, je n'ai qu'à continuer ma vie de jeune: le reste viendra tout seul ..... ( )

- Pour devenir l'adulte que je veux être, je n'ai qu'à suivre les conseils de mes parents ( )

19. METS UN (✔) AUX DEUX (2) PHRASES QUI DISENT LE PLUS CE QUE TU PENSES.

2 REPONSES AU CHOIX

Les matières que j'aime le plus à l'école sont:

1- celles qui vont me servir plus tard ..... ( )

2- celles où je réussis bien ..... ( )

3- celles qui demandent un effort de réflexion ..... ( )

4- celles qui se font "tout seul" ..... ( )

5- les matières nouvelles ..... ( )

20. METS UN CROCHET SELON QUE TU ES D'ACCORD (✓)
OU PAS D'ACCORD (✓) AVEC LES PHRASES CI-DESSOUS.

	D'ACCORD	PAS D'ACCORD	
- L'école est très importante pour m'aider à devenir ce que je veux être.....	( )	( )	17
- Ce que je fais en dehors de l'école est très important pour m'aider à devenir quelqu'un.....	( )	( )	18
- Ce que je suis à l'école, ça correspond à ce que mes parents attendent de moi	( )	( )	19
- A l'école, on apprend comment régler ses problèmes.....	( )	( )	20
- A l'école, on apprend à peser le "pour" et le "contre" avant de choisir une activité	( )	( )	21
- A la maison, on vit au jour le jour (sans penser au lendemain).....	( )	( )	22
- A la maison, on pèse le "pour" et le "contre" avant, par exemple, de faire un achat important.....	( )	( )	23

21. a) Ce que j'apprécie le plus chez mes ami(e)s, c'est qu'ils(elles):

3 REPONSES AU CHOIX

1- ne sont pas brusques ..... ( )

2- ne me mentent pas ..... ( )

3- aiment rire ..... ( ) 24

4- ont de l'imagination ..... ( ) 25

5- ne sont pas égoïstes ..... ( ) 26

6- sont souvent avec moi ..... ( )

7- écoutent ce que j'ai à dire ..... ( )

8- ont de l'entrain ..... ( )

b) Ce que j'apprécie le plus chez mon professeur, c'est qu'il(elle):

2 REPONSES AU CHOIX

1- est juste ..... ( )

2- m'écoute lorsque je parle ..... ( )

3- ne me donne pas trop de travail ..... ( ) 27

4- est compréhensif(ve)..... ( ) 28

5- est presque toujours de bonne humeur ..... ( )

c) Ce que j'apprécie le plus chez mon père, c'est que: — 2 REPONSES AU CHOIX

1- il me laisse libre..... ( )

2- il m'écoute lorsque j'ai quelque chose à lui dire..... ( )

3- il ne me punit pas pour rien..... ( ) 29

4- il ne crie presque jamais après moi..... ( ) 30

5- il me permet de faire des choses avec lui à la maison..... ( )

d) Ce que j'apprécie le plus chez ma mère, c'est que: — 2 REPONSES AU CHOIX

1- elle me laisse libre..... ( )

2- elle m'écoute lorsque j'ai quelque chose à lui dire..... ( ) 31

3- elle ne me punit pas pour rien..... ( ) 32

4- elle ne crie presque jamais après moi..... ( )

5- elle me permet de faire des choses avec elle à la maison..... ( )

22. REPONDS OUI (✓) OU NON (✓)
AUX PHRASES SUIVANTES.

- Avant d'aller à l'école:	OUI	NON	
- je savais des choses qu'on apprend à l'école.....	( )	( )	33
- je savais compter.....	( )	( )	34
- je savais dire les lettres.....	( )	( )	35
- je savais écrire mon nom.....	( )	( )	36
- je jouais à des jeux où il y a des chiffres, des lettres.....	( )	( )	37
- J'avais hâte d'aller à l'école.....	( )	( )	38
- Ce que mes parents me disaient me donnait le goût d'aller à l'école.....	( )	( )	39
- Ceux que je voyais partir pour l'école avaient l'air content.....	( )	( )	40
- J'aurais voulu aller avec eux.....	( )	( )	41
- Chez nous, j'avais des livres depuis longtemps	( )	( )	42
- Je lisais des livres avant de savoir lire.....	( )	( )	43
- J'aimais qu'on me raconte les histoires qu'il y avait dans mes livres.....	( )	( )	44

23. REPONDS OUI (✓) OU NON (✓) AUX PHRASES SUIVANTES.

	OUI	NON	
- J'aurai toujours des choses à apprendre...	( )	( )	45
- J'ai hâte de ne plus aller à l'école.....	( )	( )	46
- Je travaillerai dès que je ne serai plus obligé(e) d'aller à l'école.....	( )	( )	47
- Quand je travaillerai, je suivrai peut-être des cours pour le plaisir.....	( )	( )	48
- Apprendre, c'est difficile.....	( )	( )	49
- Pour connaître, il faut travailler fort...	( )	( )	50
- Il est nécessaire d'étudier longtemps si on veut être instruit(e).....	( )	( )	51
- Etre instruit(e), c'est important pour moi	( )	( )	52
- Etre bien installé(e), c'est important pour moi.....	( )	( )	53

24. Ce que j'aime <u>le plus</u>, dans mes loisirs, c'est:

5 REPONSES AU CHOIX

01- faire du sport..... ( )

02- lire..... ( )

03- bricoler..... ( )

04- faire de la musique..... ( ) 54 55

05- dessiner..... ( ) 56 57

06- jardiner..... ( ) 58 59

07- soigner les animaux..... ( ) 60 61

08- écrire..... ( ) 62 63

09- jouer avec mes ami(e)s..... ( )

10- jouer avec mon chien, mon chat, etc..... ( )

11- rencontrer la parenté..... ( )

12- regarder la télévision..... ( )

13- sortir..... ( )

14- collectionner..... ( )

15- aller à la chasse, à la pêche..... ( )

16- accompagner ma mère..... ( )

17- accompagner mon père..... ( )

25. Si tu n'as pas fait un devoir et que tu n'as pas d'excuse valable pour ton professeur, est-ce que:

	1 REPONSE AU CHOIX
- tu vas essayer de ne pas aller à l'école	( )
- tu le dis au professeur	( )
- tu essaies de le compléter rapidement	( )

64

26. a) Dans ta vie de tous les jours, quand tu dois te soumettre aux décisions des adultes, est-ce que ça te choque?

	1 REPONSE AU CHOIX
- toujours	( )
- la plupart du temps	( )
- quelquefois	( )
- jamais	( )

65

b) Trouves-tu que tu as suffisamment le droit de donner ton opinion?

A l'école	1 REPONSE AU CHOIX	A la maison	1 REPONSE AU CHOIX
- toujours	( )	- toujours	( )
- la plupart du temps	( )	- la plupart du temps	( )
- quelquefois	( )	- quelquefois	( )
- jamais	( )	- jamais	( )

66

67

c) Est-ce que ça t'arrive de vouloir faire des suggestions sur la façon d'organiser les activités en classe?

OUI ( ) NON ( )

68

27. a) Quand j'ai de l'argent de poche, je pense surtout à:

1 REPONSE AU CHOIX

- l'économiser en vue d'une grosse dépense..... ( )
- le dépenser immédiatement..... ( )

69

b) Quand j'ai plusieurs choses à faire, je fais d'abord:

1 REPONSE AU CHOIX

- ce que j'ai le plus envie de faire..... ( )
- ce qui presse le plus..... ( )
- ce qui est le plus important dans ce que j'ai à faire..... ( )
- ce qui est plus facile pour moi..... ( )

70

28. REPONDS OUI (✓) OU NON (✓) AUX PHRASES SUIVANTES.

	OUI	NON	
- Je réussis mieux ce que j'entreprends quand je le fais au moment où j'en ai envie.....	( )	( )	71
- Je réussis mieux ce que j'entreprends quand je pense aux résultats que je pourrai avoir.....	( )	( )	72

6 7 1 0

29. Habituellement, tu regardes la télévision: 2 REPONSES AU CHOIX

1- quand c'est l'heure de tes émissions préférées... ( )

2- quand les autres, à la maison, la regardent..... ( ) 8

3- quand tu n'as pas le goût de faire autre chose... ( )

4- quand tu veux en parler avec tes ami(e)s le lendemain ..... ( ) 9

30. DIS SI, POUR TOI, C'EST VRAI (✓) OU PAS VRAI (✓).

	VRAI	PAS VRAI	
- Tu n'aimes pas travailler avec d'autres parce qu'ils te retardent.....	( )	( )	10
- Travailler seul(e) ou avec d'autres, ça ne te dérange pas.....	( )	( )	11
- Ca te dérange de travailler avec d'autres parce qu'ils vont peut-être réussir mieux que toi.....	( )	( )	12
- Si tu avais toujours le choix, tu travaillerais souvent en équipe dans la classe.....	( )	( )	13
- Si tu avais toujours le choix, tu travaillerais uniquement seul(e) dans la classe.....	( )	( )	14

31. METS UN (✓) AUX DEUX (2) PHRASES QUI DISENT LE PLUS CE QUE TU PENSES. 2 REPONSES AU CHOIX

Si tu échoues dans une matière à l'école,

- tu es honteux(se) de ton échec ..... ( )
- tu as peur d'être puni(e) par ton professeur ( )
- tu as peur d'être puni(e) par tes parents.... ( )
- ça t'encourage à travailler plus fort..... ( ) 15
- ça te décourage et tu ne t'intéresses plus à cette matière ..... ( ) 16
- tu t'encourages en pensant que tu as des réussites ailleurs..... ( )

32. Si tu avais une voiture et que tu voulais amener quelqu'un faire une promenade, suivant quel ordre ferais-tu tes invitations?

NUMEROTE CES REPONSES PAR ORDRE DE PREFERENCE, DE (1) A (6).

- tes frères ou soeurs..... ( )
- tes ami(e)s à la maison..... ( )
- tes ami(e)s de l'école ..... ( )
- tes parents ..... ( )
- tes professeurs . ..... ( )
- autre? (dire qui): ..... ( )

33. Quelle est la figure qui dit le plus ce que l'école représente pour toi? FAIS UN X DESSUS.

(c) INRS-Ed. - EPE - 81.

Section IV

EXERCICE 1

Université du Québec
Institut national de la recherche scientifique

INRS éducation

2383, chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy, Québec
G1V 1T1
Téléphone : (418) 657-2600

ne rien écrire dans cette colonne

1 ⌊_⌋

2 ⌊_⌋

3 ⌊_⌋

4 5 ⌊_ _⌋

6 7 ⌊1 1⌋

PROJET E-P-E

EXERCICE I

Dans les cinq premiers numéros, je te propose des phrases et je t'interroge sur le sens de certains mots. Aussi, avant de répondre, lis attentivement chaque phrase.

1. VOICI DEUX (2) PHRASES:

   a) En botanique, on classe les plantes en diverses <u>familles</u>.

   b) Certaines <u>familles</u> se réunissent pour fêter Noël.

Le mot souligné veut-il dire la même chose dans les deux phrases? INDIQUE TA RÉPONSE EN FAISANT UN "X" DANS UNE DES DEUX CASES:

☐ OUI

☐ NON

8

FAIS <u>UN</u> "X" DANS <u>LA</u> CASE QUI CORRESPOND LE PLUS A LA RAISON DE TA RÉPONSE:

☐ il s'agit de vraies familles dans "a" et dans "b";

☐ il s'agit de vraies familles dans "a" seulement;

☐ il s'agit de vraies familles dans "b" seulement;

☐ il ne s'agit de vraies familles ni dans "a" ni dans "b".

9

C 10

2. Dans chacune des quatre phrases suivantes, un mot est souligné. QUAND CE MOT DÉSIGNE VRAIMENT UNE PARTIE DU CORPS, TU FAIS UN "X" DANS LA CASE PLACÉE A LA FIN DE LA PHRASE.

a) Je me lave les mains avant de manger..... ☐ 11

b) Les chasseurs n'ont pas tué de chevreuil: ils sont revenus les mains vides ..... ☐ 12

c) Le jeune enfant donne la main à son père pour traverser la rue..... ☐ 13

d) Je peux te donner un coup de main pour étudier tes tables de multiplication..... ☐ 14

3. Dans chacune des quatre phrases suivantes, un mot est souligné. QUAND CE MOT VEUT DIRE S'AMUSER, TU FAIS UN "X" DANS LA CASE PLACÉE A LA FIN DE LA PHRASE.

a) Quand il fait beau, je joue dehors après l'école... ☐ 15

b) Il ne faut pas jouer avec des allumettes..... ☐ 16

c) As-tu déjà joué des tours à tes professeurs?..... ☐ 17

d) Son manque de réflexion lui jouera de mauvais tours..... ☐ 18

4. Dans chacune des 4 phrases suivantes, un mot est souligné. QUAND CE MOT PEUT ÊTRE REMPLACÉ PAR "CHEMIN", TU FAIS UN "X" DANS LA CASE PLACÉE A LA FIN DE LA PHRASE.

a) Si tu penses que tu peux tout réussir tout seul, tu fais fausse route ..... ☐ 19

b) Il voulait aller à Montréal, mais il s'est trompé de route ..... ☐ 20

c) Nos routes se sont croisées ..... ☐ 21

d) En cours de route, il a fait une crevaison ..... ☐ 22

5. VOICI QUATRE (4) AUTRES PHRASES:

a) Un petit bébé s'alimente uniquement de lait.

b) La question des vacances suffit à alimenter la conversation.

c) Les rivières s'alimentent de l'eau des ruisseaux.

d) Le médecin a demandé au malade de s'alimenter uniquement de légumes.

JE TE POSE TROIS QUESTIONS. TU RÉPONDS A CHACUNE DE CES QUESTIONS EN FAISANT UN "X" DANS UNE DES DEUX CASES.

Le mot souligné a-t-il le même sens:

- dans "a" et dans "b"? ..... ☐ OUI ☐ NON 23

- dans "a" et dans "c"? ..... ☐ OUI ☐ NON 24

- dans "a" et dans "d"? ..... ☐ OUI ☐ NON 25

6. QUI FAIT L'ACTION DU VERBE SOULIGNÉ?

Je te donne deux exemples, en t'expliquant les réponses.

- Rachel est en train de manger. réponse: Rachel

Le verbe souligné est manger, c'est Rachel qui fait l'action de manger.

- Luc voit passer un inconnu. réponse: un inconnu

Le verbe souligné est passer. C'est Luc qui fait l'action de voir, mais c'est un inconnu qui fait l'action de passer.

JE TE RÉPÈTE LA QUESTION: DANS LES PHRASES SUIVANTES, QUI FAIT L'ACTION DU VERBE SOULIGNÉ?

a) Paul va partir. réponse: _____ 26

b) Luc dit à Pierre de sauter. réponse: _____ 27

c) Emile promet à Jeanne de sauter. réponse: _____ 28

d) Lise demande à Julie de regarder. réponse: _____ 29

e) Armand promet de manger sa soupe. réponse: _____ 30

f) Jean est facile à écrire. réponse: _____ 31

g) Annie est difficile à voir. réponse: _____ 32

h) Marc est difficile à dessiner. réponse: _____ 33

c 34

7. Ci-dessous, il y a des mots encadrés; et sous ces mots encadrés, il y a des mots regroupés deux à deux. Les mots regroupés deux à deux sont numérotés de a) à i).

TROUVE PARMI LES MOTS ENCADRÉS LE MOT QUI VEUT PARFOIS DIRE UN PEU LA MÊME CHOSE QUE CHACUN DES DEUX MOTS REGROUPÉS.

Pour t'aider, j'ai écrit une des réponses.
La réponse de g) vitrine-horloge est "montre".
Voici pourquoi:

une vitrine est une montre de magasin; et

une montre est une petite horloge.

Essaie de trouver les autres réponses.

commode	livre	glace
(montre)	pic	tombe
serre	veine	feu

a) volume - remet; réponse: _____ 35

b) sommet - pioche; réponse: _____ 36

c) miroir - froideur; réponse: _____ 37

d) vaisseau - chance; réponse: _____ 38

e) sépulture - s'écroule; réponse: _____ 39

f) pratique - bureau; réponse: _____ 40

g) vitrine - horloge; réponse: montre

h) défunt - incendie; réponse: _____ 41

i) griffe - étreint; réponse: _____ 42

C 43

8. Voici une bande dessinée de "Mutt et Jeff":

Source: Le Soleil, (11-8-80).

↑ JEFF ↑ MUTT

Raconte l'histoire sur l'autre feuille qui t'a été remise. Ecris-la comme si tu la racontais à un(e) ami(e) qui ne verrait pas les images. N'oublie pas: raconte-la bien, pour que ton ami(e) puisse s'en amuser sans voir les images.

(c) INRS-Ed. - EPE-81.

(Si tu veux, tu peux donner un titre à l'histoire)

52

53

54

55

(c) INRS-Ed. - IPM-81.

Section V

EXERCICE 2

Université du Québec
institut national de la recherche scientifique

INRS-éducation

2383, chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy, Québec
G1V 1T1
Téléphone : (418) 657-2600

ne rien écrire dans cette colonne

1

2

3

4 5

1 2
6 7

PROJET E-P-E

EXERCICE 2

LIS ET OBSERVE

Soit le début de phrase suivant: "Le petit bébé mange...

Si on te demande de compléter la phrase en employant 2 ou 3 mots, tu peux écrire des choses comme:

- Le petit bébé mange sa purée. (2 mots)
- Le petit bébé mange très lentement. (2 mots)
- Le petit bébé mange avec ses mains. (3 mots)

Si on te demande de compléter la phrase en employant 4 ou 5 mots, tu peux écrire des choses comme:

- Le petit bébé mange en se salissant le visage. (5 mots)
- Le petit bébé mange en faisant du bruit. (4 mots)
- Le petit bébé mange avec une petite cuillère. (4 mots)
- Le petit bébé mange parce qu'il a faim. (5 mots)

ÇA VA? ALORS TOURNE LA PAGE ET COMPLÈTE LES PHRASES QUI TE SONT DONNÉES.

1. COMPLÈTE LES PHRASES SUIVANTES EN EMPLOYANT 2 OU 3 MOTS:

La pauvre maison est _____ C 8 9 10

Le joueur est content de _____ C 11 12 13

2. COMPLÈTE LES PHRASES SUIVANTES EN EMPLOYANT 4 OU 5 MOTS:

L'élève raconte à ses parents _____

_____ C 14 15 16

Le professeur est en colère parce que _____

_____ C 17 18 19

3. COMPLÈTE LES PHRASES SUIVANTES EN EMPLOYANT 6 OU 7 MOTS:

Je vais à l'école _____

_____ C 20 21 22

_____

Pour moi, le travail scolaire est _____

_____ C 23 24 25

_____

4. COMPLÈTE LES PHRASES SUIVANTES EN EMPLOYANT 8 OU 9 MOTS:

J'aime les livres _____

_____

_____

C 26 27 28

Le gros problème d'un élève est _____

_____

_____

C 29 30 31

5. COMPLÈTE LES PHRASES SUIVANTES EN EMPLOYANT 10 OU 11 MOTS:

J'ai hâte aux vacances parce que _____

_____

_____

_____

C 32 33 34

L'école c'est intéressant quand _____

_____

_____

_____

C 35 36 37

6. RACONTE MOI UNE HISTOIRE QUE TOI, TU TROUVES DRÔLE.

Fais plusieurs phrases, mais essaie d'employer en tout entre 30 et 60 mots. Si tu veux, tu peux donner un titre à ton histoire.

(c) INRS-Ed. - EPE-81.

Section VI

FORMULAIRE

ne rien écrire dans cette colonne

EPE - FORMULAIRE

1. Ecole: X ☐ Y ☐ 1

   Niveau: 4e ☐ 5e ☐ 6e ☐ 2

   Groupe: A ☐ B ☐ C ☐ 3

   No. de l'élève ☐☐☐☐ 4 5

   1 3 6 7

   Sexe: M ☐ F ☐ 8

   Age: 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐ 9 10

2. Occupation du père: _____ 11 12

   Occupation de la mère: _____ 13 14

3. Scolarité: père ☐☐ mère ☐☐ 15 16 17 18

4. Nombre d'enfants dans la famille ☐☐ 19 20

   Nombre de frères ☐☐ de soeurs ☐☐ 21 22 23 24

   Rang dans la famille ☐☐ 25 26

5. Classe de revenus: moins de $3,000. ☐

   $3,000. - $5,999. ☐

   $6,000. - $9,999. ☐ 27

   $10,000. - $14,999. ☐

   $15,000. et plus ☐

6. Habitation: Village ☐ Rang ☐ 28

   Unifamiliale ☐ Multiple ☐ Autre: _____ ☐ 29

7. Résultat moyen:

	Français		Mathématiques		Général		
	%	rc	%	rc	%	rc	
1979-80							30 31 32
1980-81: 1er trimestre							33 34 35 36
2e trimestre							37 38 39
3e trimestre							40 41 42 43
1980-81: Moyenne							

8. Adaptation scolaire: commentaires

44

45

46

(c) INRS-Ed. - EPE-81.

© INRS-INRS-Education, 1982